

通級による指導の手引〔新訂版〕

～ 指導の実際編 ～

令和 8 年 3 月
青 森 県 教 育 委 員 会

はじめに

近年、小・中学校、義務教育学校及び高等学校(以下、「小・中学校等」という。)の通常の学級に在籍する障がいのある児童生徒の増加を踏まえ、校長をはじめ、通常の学級の担任を含む、全ての教師が、特別支援教育に関する理解を深め、専門性を高めることが重要となっています。特に、通級による指導を担当する教師においては、障がいの特性等に応じた指導に関する高い専門性に加え、児童生徒一人一人の実態に応じた多様かつ柔軟な指導方法を併せ有するとともに、通常の学級の担任等への助言や支援等の提案力が求められます。

そこで、県教育委員会では、小・中学校等における校内支援体制の充実を図るとともに、通級による指導を担当する教師の専門性向上を目指し、令和6年度から「チームで支える特別支援教育校内支援体制充実事業」に取り組んでいます。本事業では、通級による指導の手引として、昨年度公開した「実施手続等編」に加え、今年度は「指導の実際編」を作成しました。

「指導の実際編」では、前述のように高度な専門性が求められる通級による指導を初めて担当する教師が抱える不安を軽減し、指導の一助となることを目的としています。作成に当たっては、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の「地域支援事業」を活用して、総括研究員の伊藤由美 氏より手引の内容に関する助言をいただくとともに、特別寄稿を賜りました。

本手引を小・中学校等において御活用いただき、通級による指導の更なる充実に結び付くことを期待いたします。

最後に、本手引の作成に携わっていただいた関係者の皆様に深く感謝申し上げます。

令和8年3月

青森県教育庁学校教育課
課長 下山 敦史

目次

はじめに.....	1
目次.....	2
第1章 通級担当の仕事.....	4
1. 通級担当の役割.....	5
(1) 通級指導で大切にしたいこと「こどもの声を聴く、一緒に考える」.....	5
(2) 主な役割.....	5
(3) 1年間の動き(例).....	6
2. 児童生徒の実態把握.....	7
(1) 児童生徒の理解につながる実態把握の視点.....	7
(2) 情報収集の工夫.....	7
(3) 実態把握の留意点.....	7
(4) 【参考】障がいの状態等の把握.....	8
3. 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・活用.....	12
(1) 個別の教育支援計画.....	12
(2) 個別の指導計画.....	12
(3) 自立活動の指導目標・指導内容の設定.....	13
(4) 児童生徒の情報の共有・引継ぎ.....	16
4. 通級指導の授業づくり.....	19
(1) 教室環境の工夫.....	19
(2) 1単位時間の授業計画のポイント.....	20
(3) 教材・教具の工夫.....	20
(4) 指導記録の工夫.....	22
コラム① 初めて通級指導を担当する先生方へ.....	23
第2章 通級指導の実際.....	24
第2章について.....	25
実践1 発音に誤りや不明瞭さがある児童への指導.....	27
実践2 滑らかに話すことが難しい吃音のある児童への指導.....	32
実践3 場面によって言葉を発することが難しくなる児童への指導.....	37
実践4 読み書きに困難のある児童への指導.....	40
実践5 ワーキングメモリに弱さのある児童への指導.....	44
実践6 自分に自信がなく集団参加できない生徒への指導.....	46
実践7 時間の管理が苦手な生徒への指導.....	48
実践8 相手の感情を理解することが難しい生徒への指導.....	52
実践9 感情を表現することが苦手な生徒への指導.....	54
実践10 不安が強く、何事にも消極的な生徒への指導.....	56
コラム② 障がいの社会モデルで考えてみよう.....	59

特別寄稿「通級担当に期待されていること」.....	60
資料.....	62
1. 個別の教育支援計画の内容例	
2. 個別の指導計画の内容例	
3. 自立活動の指導内容例	
4. 特別の指導内容(障がい種別)	
5. 実践共有シート	
6. 実践6 ワークシート「行事への参加について考えよう」	
7. 実践7 ワークシート「時間は有限！時間の管理術」	
8. 実践8 ワークシート「いろいろな視点から物事を考えよう」	
9. 実践9 ワークシート①「どんなときに〇〇な気持ちになるのか考えよう」	
10. 実践9 ワークシート②「どんな気持ちか考えよう」	

- ・ 本手引では、「通級による指導」について、読みやすさの観点から「通級指導」と表記しています。また、通級による指導の担当教師については、「通級担当」と表記しています。
- ・ 文献からの引用箇所以外は、「障害」ではなく、「障がい」と表記しています。

第1章 通級担当の仕事

1. 通級担当の役割

(1) 通級指導で大切にしたいこと「こどもの声を聴く、一緒に考える」

- 障がいによる学習面や生活面における困難の改善・克服に向けた指導を行う通級指導では、児童生徒一人一人の状況や願いに応じて、主体的に取り組めるよう工夫します。
- 成功体験を積み重ねるなど、児童生徒の自信や意欲につながる指導を心掛けます。
- 通級指導教室が、児童生徒にとって居場所の一つとしても機能するよう、「こどもの声を聴く」ことを大切に、対話による信頼関係の構築や参加しやすい雰囲気づくりに努めます。
- 児童生徒が難しい課題に直面した際には、本人と「一緒に考える」ことを大切にします。

(2) 主な役割

- ① **通級指導を受ける必要のある児童生徒を早期に発見**
 - ・ 通級担当は、校内委員会に参加したり、通常の学級を巡回したりして、通級指導を受ける必要のある児童生徒に対して、早期からの支援につなげる役割があります。
- ② **通級指導における児童生徒への指導**
 - ・ 通級指導は、自立活動の目標や内容を参考として実施します。そのため、自立活動の実態把握から目標・内容の設定の考え方や手続きについては、特別支援学校学習指導要領解説の自立活動編を参考にする必要があります。
 - ・ 指導に当たっては、児童生徒が在籍する通常の学級の担任と、学習の進捗状況等について随時情報交換を行うとともに、児童生徒に対して作成される個別の指導計画に、通級指導における指導内容等も記載して、ひいては通級による指導における効果が、通常の学級においても波及することを目指します。
- ③ **特別支援教育コーディネーターとの連携**
 - ・ 通級担当は、校内の特別支援教育コーディネーターと定期的な情報交換を行い、校内支援体制の状況把握に努めます。
 - ・ 通級担当は、学校内の支援等を効果的に行うため、特別支援教育コーディネーターとの役割分担を明確にします。
 - ・ 他校通級や巡回通級において、他校の児童生徒を指導している場合は、その学校の特別支援教育コーディネーターとの連携を図ることも必要です。
- ④ **校内委員会への協力**
 - ・ 通級担当は、専門的な知識を有する者として、校内委員会の構成員となります。特に、通級指導を受けている児童生徒の個別の教育支援計画等を作成する際には、積極的に話し合いに参加して、指導・支援の際の役割分担などについて、担当者として提案することが望まれます。
 - ・ 他校の児童生徒を指導している場合は、その学校の校内委員会に協力することも望まれます。

通級担当の役割は、通常の学級の担任にも知っておいていただきたい内容です。



(3) 1年間の動き(例)

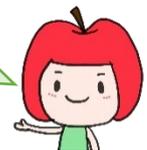
- 通級担当の1年間の大まかな動きを以下に示しました。なお、細かいところは学校や自治体によって異なります。
- 指導の開始時期は、必ずしも4月とは限りません。指導の開始時期により、月を読み替えて活用してください。

月	主な動き
4月	個別の教育支援計画／個別の指導計画の作成
5月	授業計画の作成、通級指導の実施
6月	
7月	1学期の評価
8月	諸計画の見直し
9月	
10月	
11月	
12月	2学期の評価
1月	諸計画の見直し
2月	
3月	総括的評価、次年度の計画、情報の引継ぎ

各計画の PDCA
サイクルによる
見直し

(文部科学省「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」を基に作成)

通級指導の概要（対象となる児童生徒、特別の教育課程の編成、授業時数、特別の指導内容等）については、「通級による指導の手引〔新訂版〕～実施手続等編～」を参照ください。



■引用文献・参考資料等

文部科学省「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」(2020):P.8、10

<https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/>



文部科学省「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」(2017):P.44-45

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm



青森県教育委員会「通級による指導の手引〔新訂版〕～実施手続等編～」(2025):P.1-6

https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/tsuukyutebiki_jisshitetsuduki.pdf



2. 児童生徒の実態把握

(1) 児童生徒の理解につながる実態把握の視点

- 障がいのみ目を向けるのではなく、児童生徒の発達全体を見る必要があります。
 - ・ 好きなこと、得意なこと、力が発揮できているところを見ること
 - ・ 児童生徒がどのようなことに困っているのかを見ること
 - ・ 学習や生活とどのように関連しているのかを考えること
 - ・ 児童生徒の行為や状態について、発生する場面、頻度や継続性を見ること
 - ・ 児童生徒の内面や気持ちを考えること
- 児童生徒と自分(教師)、児童生徒と周囲との関係を考えながら、見るようにします。
 - ・ 児童生徒本人・保護者・学校の「認識のズレ」を確認すること
- 多様な見方や解釈を試みることも大切です。
 - ・ 児童生徒の見方は、個人の判断にせず、ケース会議等を通して組織的な目で捉えること

通級指導では、児童生徒が興味をもって主体的に取り組み、自己を肯定的に捉えることができるような指導内容を取り上げることも重要です。そのためには、児童生徒が好きなことや得意なことを把握する必要があります。それが、指導・支援の手立てを考える際のヒントになります。



(2) 情報収集の工夫

情報収集の方法	説明
在籍学級での様子の参観	・ 障がいの種類や程度、特性、それに伴う困難さなど
保護者との面談を通して	・ 保護者の困っていること、願いなど ・ 保護者自身の捉え方や考え方(保護者自身の障がいの捉え方、こどもの困難さ、興味・関心、できること、得意なこと、成長などの捉え方)、生育歴、相談歴
児童生徒との直接的な関わりから	・ 本人の困っていること、願い、興味・関心、できることや得意なことなど ー 小学校低学年であれば …本人との会話、学習などを通して ー 小学校高学年以上であれば …本人との面談などを通して ー クラブ活動や部活動を通して
児童生徒が在籍している学校の他の教師等から	・ 学級担任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭など、校内の他の教師や、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどの校内にいる専門家からこどもの様子の聞き取り
関係機関との情報共有から	・ 教育委員会、医療、保健、福祉等の外部の専門家からの児童生徒の情報の収集 ※関係機関との情報共有に際しては、事前に保護者の了解を得ておくこと

(文部科学省「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」を基に作成)

(3) 実態把握の留意点

- 諸検査を活用する際は、関連の検査を一律に実施するのではなく、児童生徒の教育的ニーズに応じ

て取捨選択する必要があります。児童生徒によっては、検査を受けること自体が大きな心理的負担になる場合があることに留意する必要があります。

- 外部専門家を活用する際は、「外部の専門家の指導・助言にゆだねてしまう」のではなく、「外部の専門家の助言や知見などを指導に生かす」という姿勢が必要です。これは、教師の大事な専門性です。



☑具体的な実践例

例1 年度初めの生徒面談でワークシートを活用する。(中学校、高等学校)

- 生徒本人の希望や自己理解を引き出すために、ワークシートを活用した生徒面談が有効な場合がある。
- ワークシートの項目
 - ・ 年度初めの目標設定
 - ・ 自分自身の見立て(得意なこと・苦手なことなど)
 - ・ これまでの生活歴
 - ・ 通級指導に望むこと 他

例2 保護者面談を丁寧に行う。

- 保護者が語る「本人の困難」と学校側の捉えの一致・不一致を確認する。
- 面談後のトラブルを未然に防ぐため、複数の教師が面談に入る。それが、聞き洩らしや誤解、単独判断の防止につながる。

例3 児童生徒との関わりを大切にする。

- 児童生徒との雑談や遊びを通して、自然と見えてくる姿が実態把握において重要である。
- 「何に困っているのか」「何ができるようにになりたいのか」を本人のペースで語る機会を設定する。

例4 在籍学級の授業を参観する。

- 「学び方の特徴」「学習上のつまずき」「他の児童生徒との関係性」等を観察する。

(4) 【参考】障がいの状態等の把握 (文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引」を基に作成)

- 障がいの状態等を把握する上で必要な観点及び内容例を障がい種別に整理しました。
- 障がい種は、第2章の実践例で対象となっている言語障がい、自閉症、情緒障がい、学習障がい(以下、「LD」という。)及び注意欠陥多動性障がい(以下、「ADHD」という。)です。

① 言語障がい

観 点	内 容 例
障がいの理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の障がいに気づき、障がいを受け止めているか。 ・ 自分のできないことやできることについての認識をもっているか。 ・ 自分のできないことに関して、悩みをもっているか。 ・ 自分の行動について、自分なりの自己評価ができるか。 ・ 自分のできないことに関して、先生や友達の援助を適切に求めることができるか。 ・ 家族が、こどもに対して障がいについてどの程度教えているか。
障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障がいによる学習上又は生活上の困難を克服しようとする意欲をもっているか。 ・ 障がいによる学習上又は生活上の困難の改善のために、自分から相手に話の内容を確かめたり、自分の話が相手に伝わったか様子を見たりするなどの態度を身に付け、行動しようとしているか。 ・ 障がいによる学習上又は生活上の困難の改善のために、補助的手段を使いこな

	そうとしているか。
自立への意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行動する際、教師や友達のすることに注目するなど、自分で周囲の状況を把握しようとしているか。 ・ 教師や友達のすることなど周囲の状況を手掛かりにして、安全のためのルールや約束を理解し守ることができるか。 ・ できることは、自分でやろうとする意欲があるか。 ・ 受け身となるような行動が少ないか。
対人関係	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実用的なコミュニケーションが可能であるか。 ・ 協調性があり、友達と仲良くできるか。 ・ 集団に積極的に参加することができるか。 ・ 集団生活の中で、一定の役割を果たすことができるか。 ・ 自分の意思を十分表現することができるか。
学習意欲や学習に対する取組の姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の態度（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・ 学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・ 学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・ 年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。 ・ 読み・書きなどの技能や速度はどうか。

② 自閉症

観 点	内容例
感覚や認知の特性	<ul style="list-style-type: none"> ・ 感覚に過敏性や鈍感性が見られるか。 ・ 感覚の発達に偏りが見られるか。 ・ 耳から入る聴覚的な情報を処理することよりも目から入る視覚的な情報を処理することのほうが得意（視覚認知の優位）か。
障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 情緒が安定するように自分自身で環境を調整しようとするか。 ・ 活動を分かりやすくするために、場所や道具、手順の整理を行おうとするか。 ・ 困ったときに教師や友達に自分から支援を求められることができるか。 ・ 気持ちが不安定になったときに、気持ちを切り替えるための有効な手段を身に付けているか。
社会性及び集団への参加の状態	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自閉症のあることにも共通する傾向として、自由な対人交流場面において、他者とのやり取りに困難さが見られるか。 ・ 順番を待つことができているか。 ・ ジャンケンや綱引きなど勝ち負けの簡単なルールが理解できているか。 ・ 鬼ごっこやかくれんぼなどでの役割の違いなどを理解して活動に参加できているか。
学習の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・ 興味や関心のない事柄に対しては、学ぼうとする意欲が高まらない様子が見られるか。 ・ 学習の態度（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・ 学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・ 年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。 ・ 読み・書き（板書・視写・模写）などの技能や速度はどうか。 ・ 道具を使用する活動に苦手意識はないか。
自己理解の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。 ・ 自分のできないことに関して悩みをもっているか。 ・ 保護者や教師と自分の特性や困難さについて話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。 ・ 特性による困難さを正しく認識し、改善・克服しようとする意欲をもっているか。

③ 情緒障がい

観 点	内容例
学習意欲や学習に対する取組の姿勢や態度、習慣	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の態度や習慣（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・ 学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・ 学習や課題に対する理解力や集中力があるか。
障がいによる学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 情緒を安定させるための支援や配慮を理解しているか。 ・ 人と関わる際の緊張や不安を軽減するための支援や方法を理解し、活用しようとしているか。 ・ 困ったときに教師や友達に支援を求めようとするか。 ・ コミュニケーションの際に、支援機器等を有効活用しようとしているか。
学習の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・ 年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。

意思の伝達の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の意思を的確に相手に伝えようとしているか。 ・自分の意思を伝えるためのコミュニケーションの手段をもっているか。
自己理解の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。 ・自分のできないことに関して悩みをもっているか。 ・自分のできないことに関して、教師や友達の援助を求めることができるか。 ・保護者と障がいについて話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。 ・自分の障がいに気付き、どの程度障がいを受け止めているか。 ・障がいを正しく認識し、改善・克服しようとする意欲をもっているか。

④ LD

観 点	内容例
身体の動き	<ul style="list-style-type: none"> ・走る、跳ぶなどの粗大運動に困難さがないか。 ・ボールやラケット等の道具の使用に困難さがないか。 ・鉛筆やはさみなど学習用具の使用などに不器用さが見られないか。
感覚や認知の特性	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚（見え方）や聴覚（聞こえ方）の状態はどうか。 ・上下、左右、前後、遠近などの空間的な位置関係が把握できているか。 ・図（見るべき対象）と地（見るべき対象の周辺や背景の部分）を弁別することができるか。 ・目と手の協応動作が円滑に行えているか。
教科学習上の困難さ	<ul style="list-style-type: none"> ・聴力に課題はないが、話し言葉を聞いて理解できているか。 ・聞いたことを理解して指示に従えるが、自分の考えや思いを話して伝えることができているか。 ・教科書の音読の際に読み間違いや読み飛ばしの頻度が多かったり、拾い読みだったり、読むのが遅かったりしないか。 ・文字を書くときに、他のこどもに比べて時間がかかっているか。 ・文字を書くときに、書き誤りが多くないか。 ・聞いたことは理解できるが、平仮名や漢字を覚えるのに時間がかかっているか。 ・板書する際、何度も黒板を見ていないか。 ・数の順番や数が表す大きさの理解が不得手ではないか。 ・加法減法に時間がかかったり、指を使って計算したり、九九が習得できなかったりといった計算の部分に困難さがないか。 ・図形を模写することができているか。 ・年齢相応の学習内容が概ね理解できているか。
学習意欲や学習に対する取組の姿勢や態度、習慣	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の態度や習慣（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・座位や立位などの姿勢が崩れやすすくないか。 ・注意の持続に困難さがないか。 ・学習用具の整理・整頓ができているか。 ・忘れ物や紛失が多くないか。 ・指示や説明の聞き洩らしが多くないか。
自己理解の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。 ・自分のできないことに関して悩みをもっているか。 ・自分のできないことに関して、先生や友達の援助を求めることができるか。 ・保護者と障がいについて話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。 ・自分の障がいに気付き、どの程度障がいを受け止めているか。 ・障がいを正しく認識し、改善・克服しようとする意欲をもっているか。

⑤ ADHD

観 点	内容例
感覚や認知の特性	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚（見え方）や聴覚（聞こえ方）の状態はどうか。 ・注目すべき対象に注意を向けることができているか。
社会性	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールを守って遊びや活動に参加できるか。 ・状況に応じた行動調整に困難さがないか。 ・相手の気持ちを想像した適切な表現方法が身に付いているか。
学習の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・年齢相応の学習内容が概ね理解できているか。

身体の動き	<ul style="list-style-type: none"> ・ 身体を常に動かしている傾向がないか。 ・ 目と手の協応動作が円滑にできているか。 ・ 文房具や道具などの使用に不器用さが見られないか。
学習意欲や学習に対する取組の姿勢や態度、習慣	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の態度や習慣（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。 ・ 学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。 ・ 学習や課題に対する理解力や集中力があるか。 ・ 座位や立位などの姿勢が崩れやすくないか。 ・ 注意の持続に困難さがないか。 ・ 必要のない場面で、離席することがあるか。 ・ 学習用具の整理・整頓ができているか。 ・ 忘れ物や紛失が多くないか。 ・ 指示や説明などの聞き洩らしが多くないか。
自己理解の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。 ・ 自分のできないことに関して、悩みをもっているか。 ・ 自分のできないことに関して、先生や友達の援助を求められることができるか。 ・ 保護者と障がいについて話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。 ・ 自分の障がいに気付き、どの程度障がいを受け止めているか。 ・ 障がいを正しく認識し、改善・克服しようとする意欲をもっているか。

■引用文献・参考資料等

文部科学省「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」(2020):P.13-14、20-21

<https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/>



文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(小学部・中学部)」(2018):P.111-113、124-125

https://www.mext.go.jp/content/20220426-mext_tokubetu01-100002983_9.pdf



文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」(2021):P.217-320

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00001.htm



青森県総合学校教育センター「小・中学校の通常の学級における読み書きに困難のある児童生徒の学び支援ガイド(第2版)」(2025):P.31-32

<https://ts.edu-c.pref.aomori.jp/reaserch/manabikata>



3. 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・活用

- 個別の教育支援計画と個別の指導計画は、通級指導を受ける児童生徒ごとに作成し、活用しなければならないものとなっています。
- 本県では、小・中学校等において、特別な教育的ニーズのある児童生徒の一貫した指導及び支援の充実を図ることを目的とし、個別の教育支援計画と個別の指導計画をまとめた「青森県教育支援ファイル」を示していますが、自治体や学校によっては独自の様式を使用している場合があります。

個別の教育支援計画	個別の指導計画
平成15年度から実施された障害者基本計画においては、教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携・協力を図り、障害のある児童の生涯にわたる継続的な支援体制を整え、それぞれの年代における児童の望ましい成長を促すため、個別の支援計画を作成することが示された。この個別の支援計画のうち、幼児児童生徒に対して、教育機関が中心となって作成するものを、個別の教育支援計画という。	個別の指導計画は、個々の児童の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるものである。個別の指導計画は、教育課程を具体化し、障害のある児童など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものである。

(「特別支援学校学習指導要領解説 総則編」より引用)

(1) 個別の教育支援計画

- 個別の教育支援計画は、願い、障がいによる困難な状況、支援の内容、生育歴、相談歴など、児童生徒に関する事項について、本人・保護者も含めた関係者で情報共有するためのツールです。
- 記載される内容例(「青森県教育支援ファイル」より)…資料1参照
 - ・ 生活の様子:得意なこと、好きなこと、苦手なこと
 - ・ 本人・保護者の願い
 - ・ 合理的配慮
 - ・ 長期目標(期間:3年)
 - ・ 関係機関との連携
- 作成・活用のメリット
 - ・ 就学前から社会参加に至るまでの各ライフステージにおける、切れ目ない継続的な支援を可能にする。特に、合理的配慮を明記することで、継続した合理的配慮の提供につながる。
 - ・ 学校内だけでなく、保護者や関係機関(者)とも児童生徒の多面的・多角的な情報を共有することができる。また、情報が蓄積されるので、児童生徒の将来を見据えた支援についてよりよく考えていくことができる。

(2) 個別の指導計画

- 個別の指導計画は、こどもの実態に応じて適切な指導を行えるよう、一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にしたものです。
- 記載される内容例(「青森県教育支援ファイル」より)…資料2参照
 - ・ 学校生活の様子:うまくいっているところ、つまづいているところ
 - ・ 短期目標(期間1年)
 - ・ 手立て(※指導目標に対応した指導内容・方法)

- ・ 評価
- 作成・活用のメリット
 - ・ 児童生徒一人一人の状況に応じて、オーダーメイドの指導を行うことができる。
 - ・ 学級担任や教科担当、引き継いだ次の担当が、指導の経過を把握でき、児童生徒に対する計画的・継続的な指導が可能になる。

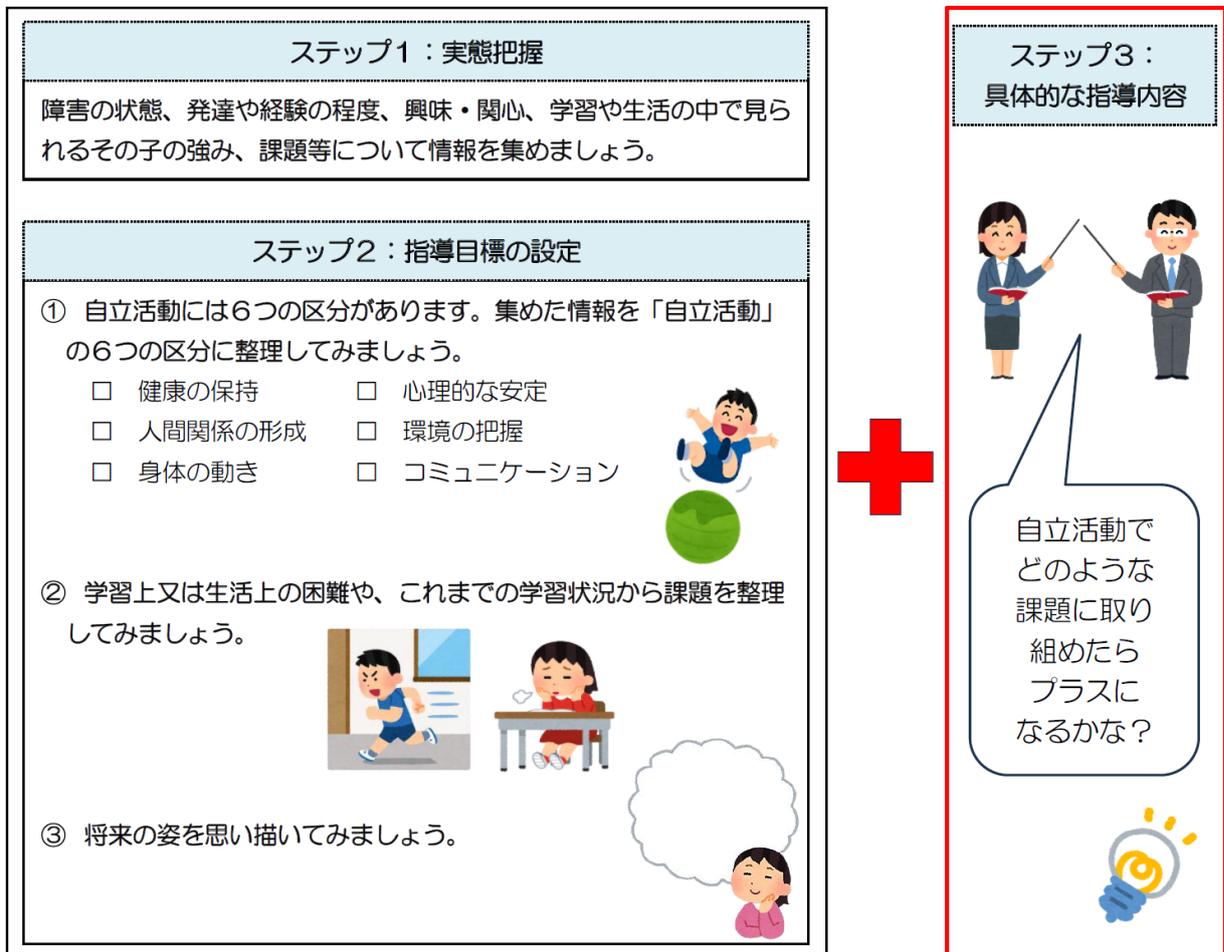
【通級指導における指導内容】

通級指導で行われる特別の指導は、障がいに応じた特別の指導として自立活動を参考に行います。特に必要があるときは、障がいの状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができます。



(3) 自立活動の指導目標・指導内容の設定

- まず、自立活動の指導において、実態把握から指導内容を設定するまでの大まかな流れを示しました。また、参考までに自立活動の区分・項目を一覧で示しました。



(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育リーフ」より引用)

※【参考】自立活動の区分・項目(特別支援学校学習指導要領解説自立活動編より引用)

区分	項目	内容
1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する こと	体温の調節、覚醒と睡眠など健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを身に付けること、食事や排泄などの生活習慣の形成、衣服の調節、室温の調節や換気、感染予防のための清潔の保持など健康な生活環境の形成を図ること。
	(2) 病気の状態の理解と生活管理に関する こと	自分の病気の状態を理解し、その改善を図り、病気の進行の防止に必要な生活様式についての理解を深め、それに基づく生活の自己管理ができるようにすること。
	(3) 身体各部の状態の理解と養護に関する こと	病気や事故等による神経、筋、骨、皮膚等の身体各部の状態を理解し、その部位を適切に保護したり、症状の進行を防止したりできるようにすること。
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する こと	自己の障害にどのような特性があるのか理解し、それらが及ぼす学習上又は生活上の困難についての理解を深め、その状況に応じて、自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていくこと。
	(5) 健康状態の維持・改善に関する こと	障害のため、運動量が少なくなったり、体力が低下したりすることを防ぐために、日常生活における適切な健康の自己管理ができるようにすること。
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関する こと	情緒の安定を図ることが困難な幼児児童生徒が、安定した情緒の下で生活できるようにすること。
	(2) 状況の理解と変化への対応に関する こと	場所や場面の状況を理解して心理的抵抗を軽減したり、変化する状況を理解して適切に対応したりするなど、行動の仕方を身に付けること。
	(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する こと	自分の障害の状態を理解したり、受容したりして、主体的に障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図ること。
3 人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎に関する こと	人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようにすること。
	(2) 他者の意図や感情の理解に関する こと	他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるようにすること。
	(3) 自己の理解と行動の調整に関する こと	自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになること。
	(4) 集団への参加の基礎に関する こと	集団の雰囲気に合わせてたり、集団に参加するための手順やきまりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようになること。
4 環境の把握	(1) 保有する感覚の活用に関する こと	保有する視覚、聴覚、触覚、嗅覚、固有覚、前庭覚などの感覚を十分に活用できるようにすること。
	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する こと	障害のある幼児児童生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにするとともに、特に自己の感覚の過敏さや認知の偏りなどの特性について理解し、適切に対応できるようにすること。
	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する こと	保有する感覚を用いて状況を把握しやすくするよう各種の補助機器を活用できるようにしたり、他の感覚や機器での代行が的確にできるようにしたりすること。
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する こと	いろいろな感覚器官やその補助及び代行手段を総合的に活用して、情報を収集したり、環境の状況を把握したりして、的確な判断や行動ができるようにすること。
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する こと	ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子、空間・時間等の概念の形成を図ることによって、それを認知や行動の手掛かりとして活用できるようにすること。
5 身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する こと	日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持や上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得、関節の拘縮や変形の予防、筋力の維持・強化を図ることなどの基本的技能に関すること。
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する こと	姿勢の保持や各種の運動・動作が困難な場合、様々な補助用具等の補助的手段を活用してこれらができるようにすること。
	(3) 日常生活に必要な基本動作に関する こと	食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴などの身辺処理及び書字、描画等の学習のための動作などの基本動作を身に付けることができるようにすること。

	(4) 身体の移動能力に関すること	自力での身体移動や歩行、歩行器や車いすによる移動など、日常生活に必要な移動能力の向上を図ること。
	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること	作業に必要な基本動作を習得し、その巧緻性や持続性の向上を図るとともに、作業を円滑に遂行する能力を高めること。
6 コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること	幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心等に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど、コミュニケーションに必要な基礎的な能力を身に付けること。
	(2) 言語の受容と表出に関すること	話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすること。
	(3) 言語の形成と活用に関すること	コミュニケーションを通して、事物や現象、自己の行動等に対応した言語の概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けることができるようにすること。
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること	話し言葉や各種の文字・記号、機器等のコミュニケーション手段を適切に選択・活用し、他者とのコミュニケーションが円滑にできるようにすること。
	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること	コミュニケーションを円滑に行うためには、伝えようとする側と受け取る側との人間関係や、そのときの状況を的確に把握することが重要であることから、場や相手の状況に応じて、主体的にコミュニケーションを展開できるようにすること。

- 次に、指導目標・指導内容の設定の具体的なイメージを示しました。このように、具体的な指導内容は、個々の児童生徒の実態に応じて必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定します。

例：自閉症のある子供

① 中心的な課題 ※【 】は6区分27項目の内容を指します。

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
/	<ul style="list-style-type: none"> ポジティブな感情もネガティブな感情も抑えることができず、すぐに行動にうつしてしまう【心(1)】 どの授業にも積極的に取り組もうとする【心(3)】 	<ul style="list-style-type: none"> 思い通りにならないと、かんしゃくを起してしまう【人(1)】 	/	/	<ul style="list-style-type: none"> 自分の思いや考えを相手に分かりやすく伝えることが難しい【コ(1)(3)(4)】 かんしゃくを起すと、教師がいくら言葉がけをしても収まらない【コ(2)】

中心的な課題

学習意欲は高いが、思ったことをすぐに行動に移してしまいがちである。

自分の思いや考えを衝動的、あるいは^{かんしゃく}癇癪といった行動で表現するため、相手に意図が伝わらずに注意されることが多い。

② 指導目標

長期目標（年間）	自分の思いや考えを相手に正しく伝えるための表現方法を身に付けることで、落ち着いて相手とコミュニケーションをとることができる。
短期目標（学期毎）	支援ツールを用いて、自分の思いや考えを相手に伝えようとするすることができる。

③ 具体的な指導内容

- 単語カードや絵カード等の支援ツールを用いることで、相手に自分の思いや考えを分かりやすく伝えられることを知る。【人(1)、コ(2)(4)】
- 発表場面では、ワークシートやメモ帳に一度、自分の伝えたいことを整理してから伝える。【心(1)、コ(4)】

（青森県総合学校教育センター「時々サクッと読み返したくなる！特別支援学級・通級指導教室の授業づくりに役立つQ&A」より引用）

- 具体的な指導内容を検討する際は、資料3や資料4を参照ください。

(4) 児童生徒の情報の共有・引継ぎ

① 保護者との連携

- 通級指導教室におけるこどもへの指導について信頼や安心感が得られることで、保護者は悩みを語りやすくなり、願いや思いが整理されていきます。例えば、以下のような場面や方法が考えられます。
 - ・ 通級指導の際の送迎時の立ち話から
 - ・ 連絡帳や通級指導に関するアンケート等を活用して
 - ・ 個人面談(三者面談)の際に
 - ・ 授業参観や懇談会に出席したときに
- このように保護者との連携を進めることで、個別の教育支援計画をより効果的に活用することができます。

② 学級担任・ホームルーム担任(以下、「学級担任」という。)との連携

- 個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づいて、通級担当が学級担任と定期的に情報共有を行い、必要に応じて計画の修正を行います。
- 学級担任と会う機会が少なくなりがちな他校通級の場合、電話や電子メール、連絡ファイル等を活用するなどして、情報を共有し、連携を密にする必要があります。



☑具体的な実践例

例1 年度初めに3者(通級担当、学級担任、保護者)での連絡会を行う。

- 対面又はオンラインで実施する。
- 連絡会の内容(例)
 - ・ 通級指導の仕組みや意義について説明する。
 - ・ 在籍学級の授業を抜けることによる不利益が最小になるよう、時間割の調整を依頼する。

例2 通級担当・学級担任・保護者の3者が情報共有するために連絡帳を活用する。

- 3者が連絡事項等を記入できる欄を設ける。

授業日	通級担当から【学習の記録等】	
/		
	学級担任から【連絡等】	家庭から【連絡等】

- 通級担当は、家庭で本人が褒められるきっかけになるよう、児童生徒が頑張ったことや成功したこと、面白かったこと等を中心に伝える。
- 保護者が疲弊しているときは、保護者を支えることを意図した内容も盛り込む。

例3 学級担任の負担感に配慮した連携を心掛ける。

- 学級担任が抱えている困難を受容する。
 - ・ 「先生、大変ですね。」「分かります。」「一緒に考えましょう。」というように、まずは学級担任の気持ちを受け止める。
 - ・ 支援方法等の理想論を押し付けず、「無理のない範囲でできる工夫」を提案する。

- 「橋渡し役」になることを意識する。
 - ・ 学級担任－児童生徒、学校－保護者の間で対立構造が生まれないよう、通級担当が「橋渡し役」として、関係者をつなぐ役割を果たす。
 - ・ 学級担任には、児童生徒のよさや特技、好きなこと等を積極的に伝えるなど、その子を肯定的に捉えられるような情報提供に努める。

③ 次年度の通級担当への引継ぎ

- 個別の教育支援計画と個別の指導計画を確実に引き継ぎます。計画における目標を設定した背景や指導・支援方法の有効性、児童生徒の変容など、計画の活用経過を含む内容面をしっかりと引き継ぐ必要があります。
- 児童生徒の様子がイメージできるよう、書面の引継ぎだけでなく、指導の様子(写真や動画)を見てもらう方法も考えられます。
- 通級担当の1週間のスケジュール、年間のスケジュール、教室の環境等についても次年度の参考になります。

④ 進学先等への引継ぎ

- 引継ぎに際して、誰にどのように伝えるとよいかは、勤務校の管理職や特別支援教育コーディネーターと相談して、決めましょう。
- 保護者の了解を得た上で、個別の教育支援計画と個別の指導計画を進学先に確実に引き継ぎます。計画における目標を設定した背景や指導・支援方法の有効性、児童生徒の変容など、計画の活用経過を含む内容面をしっかりと引き継ぐ必要があります。引継ぎの際は、特に、進学先の環境変化に伴う、想定される困難さについて検討することが重要です。
- 就職の場合は、地域のハローワークや就労支援機関での取組状況を把握して、連携して引き継ぐことが考えられます。



☑具体的な実践例

例1 「これを読めば1年間の取組が分かる」というようなファイルを作成し引き継ぐ。

- 掲載する内容(例)
 - ・ 通級指導の記録(1年間)、本人の振り返りシート、学級での様子、家庭情報
- 次年度の通級担当に引き継ぐだけでなく、学級担任とも共有する。「うまくいった支援」だけでなく、「うまくいかなかった支援(やってはいけない対応等)」の両方を確実に伝えることが重要である。

例2 合同引継ぎ会を実施する。

- 3月に、小・中学校の通級担当が一堂に会して引継ぎを行っている(市町村教育委員会主催)。
- 「どのような通級指導を実施してきたか」「次年度に向けて必要な支援は何か」等を共有する。

児童生徒の情報の引継ぎに当たっては、学校間による組織的な対応が重要です。校長のリーダーシップの下、特別支援教育コーディネーターを中心として、十分な引継ぎを行う体制を整える必要があります。



■引用文献・参考資料等

文部科学省「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」(2020):P.15-18、
26-27、48-51

<https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/>



文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 総則編(小学部・中学部)」(2018):P.455-
456

https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf



文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(小学部・中学部)」(2018):
P.50-126

https://www.mext.go.jp/content/20220426-mext_tokubetu01-100002983_9.pdf



独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「特総研リーフ Vol.18『自立活動』をプラスして、
子供のできた！わかった！を増やしていこう」(2024)

https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/leaf_series



青森県教育委員会「青森県教育支援ファイル(「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計
画」)作成の手引き改訂版」(2018)

https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/tokushi_shiryou.html



青森県総合学校教育センター「時々サクッと読み返したくなる！特別支援学級・通級指導教室
の授業づくりに役立つQ&A」(2022):P.25-26、51-64

<https://ts.edu-c.pref.aomori.jp/reaserch/tokugaku-qa>

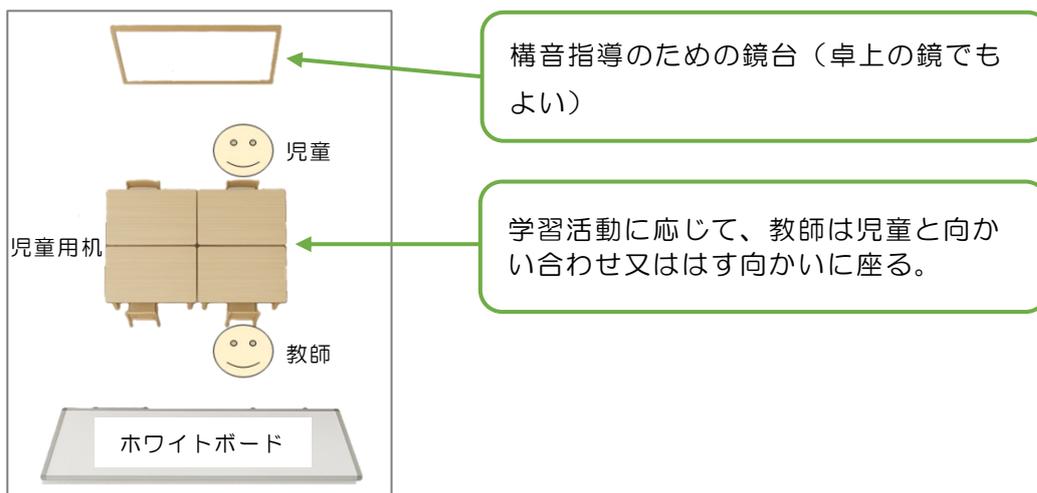


4. 通級指導の授業づくり

(1) 教室環境の工夫

- 通級指導教室はレイアウトや用具など、通常の学級とは異なることが多いです。机の配置を工夫したり、パーテーションを使用したりするなど、児童生徒の実態に合わせてアレンジする必要があります。
- 児童生徒一人一人と相談しながら「見やすい、使いやすい、安心できる」教室環境づくりを心掛けましょう。
 - ・ 静かで落ち着いた空間の確保(例:音に敏感な生徒への配慮として、机や椅子の脚にテニスボールをつけたり、カーペットを敷いたりして、音の響きを抑える)
 - ・ 視覚的な刺激の調整(例:前方にある掲示物をできるだけ少なくする)
 - ・ 活動の見通しがもてる工夫(例:一日のスケジュールや授業の流れをボードに示す、絵やイラストを活用した予定表を用いる)
 - ・ 時間の見通しがもてる工夫(例:終わりの時間が視覚的に分かりやすいタイマーを使用する)

【例1】小学校の通級指導教室



【例2】中学校の通級指導教室



- ・ 廊下から見えないようパーテーションを置いている。
- ・ 生徒の視覚的な刺激の調整も意図している。

【例3】高等学校の教室



- ・通級指導教室に限らず、全ての教室において「前面に掲示物を貼らないルール」を徹底し、視覚的な刺激の調整を行っている。

(2) 1単位時間の授業計画のポイント

- 通級指導教室における授業では、時々の子童生徒の状況に応じて、柔軟に授業展開を工夫する必要があります。
- 1単位時間の授業計画のポイントを表にまとめました。

ポイント	工夫（例）
見通しをもって授業に参加できるようにするための工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒が学習の見通しをもてるよう、本時の流れの示し方を工夫する。 ・ 通級担当とこどもで本時のめあてや活動の順番を相談して決め、主体的に取り組めるようにする。
（最後まで取り組める程度の）課題の量や種類に配慮	<ul style="list-style-type: none"> ・ 取り組みやすいものから始める。 ・ 難しいものは、短時間から始める。 ・ 聞く、話す、読む、書く、体を動かすなどの活動を、バランスよく取り入れる。 ・ 集中する時間と、リラックスできる時間を作る。
目標に合わせて学習形態を工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個別指導を中心にしながら、必要に応じて、小集団指導を組み合わせて指導する。 ・ 児童生徒の目標の達成しやすさや、取り組みやすさなどを考えて、工夫する。
（学習に取り組みやすいように）指導方法や教材・教具を工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒の興味・関心、得意なこと、理解しやすい手段など、学習に取り組みやすくなる教材や手立てを用意する。 ・ 「児童生徒が選択する」「ゲーム的な要素を取り入れる」など、楽しく取り組めるような工夫もよい。
PDCA サイクルによる見直しが大切	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒が本時の学びを振り返られるよう、授業の終わりに振り返りシートに記入する時間を設ける。また、次時の学習内容について、児童生徒と対話しながら決めるなど工夫する。 ・ 授業の後には、指導内容や指導方法が適切であったか、指導目標は達成できたかを評価し、次回の授業に活かすようにする。その際、児童生徒の自己評価も参考にする。

（文部科学省「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」を基に一部内容を追加して作成）

(3) 教材・教具の工夫

- 児童生徒の得意なことや興味・関心のあることと関連付けた教材を準備します。

- 児童生徒の「できる・分かる」を引き出すために、教材を個別にカスタマイズする必要があります。
 - ・ 日々の実態把握が効果的な教材の作成につながる(学習の様子の観察→教材に反映→観察→…)
 - ・ 市販教材を使用する場合は、「児童生徒の実態に合っているところだけ使う」「使いにくいところはアレンジする」ことを大切にする。
 - ・ 教材は、児童生徒が「できた!」という達成感を得られるレベルに調整し、学習意欲を削がないことを重視する。
 - ・ 自作教材のバリエーションを広げるために、日常で目にするものを「何かの教材に使えるかも」という視点で捉え、必要に応じて収集しておく。
 - ・ 児童生徒の実態に応じて、学習の振り返りの仕方を工夫する。

【例】書字に困難のある児童の振り返りシートの工夫(様式の一部抜粋)

集中してできた	理解できた	自分で間違いに気付いた
		○
*****	*****	*****

- ・ 該当する欄に○を付けるだけで振り返りができる。
- ・ ラミネートしておく、ホワイトボードマーカーを使用することで、繰り返し使用することができる。

- 通級担当が作成した教材を誰でも使えるよう、校内サーバに「教材フォルダ」を作成している学校もあります。
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の「支援教材ポータル」では、障がいの状態や特性等に応じた教材、支援機器等活用の様々な取組の情報等を集約管理・データベース化されており、教材・教具について検討する際の参考になります。
URL: <https://kyozai.nise.go.jp/>



支援教材ポータル
特別支援教育教材ポータルサイト

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
NISE National Institute of Special Needs Education

本サイトについて ▾ 詳細検索 ▾ リンク集

● 検索する

教材・支援機器 実践事例

検索はキーワードを入力してください。

急上昇ワード 見る テレビ 技術

テレビ会議

Pick Up

「成功体験につなげる工夫」こそ、通級指導の教材作成における本質です。そのためには、児童生徒から学ぶ姿勢を大切に、日々の実態把握と試行錯誤が不可欠です。



(4) 指導記録の工夫

- 指導の過程における児童生徒の変容や成長、学習状況、具体的な支援方法、うまくいった点、困難だった点などを記録することで、指導の成果を確認するとともに、残された課題の明確化につなげるなど、学習評価を充実させることができます。
- 指導記録を工夫することで、指導内容や児童生徒の様子を学級担任や教科担当と共有しやすくなります。



☑具体的な実践例

例1 指導記録は「その場で、すぐに！」を基本とする。

- できるだけ指導時間内にメモを取る(記録用紙の裏や付箋紙)。
- 指導内容ごとに「○」「△」等の記号で評価したり、学習の様子をメモしたりすることができるよう、必要事項を記載した簡便な記録様式を作成し、印刷しておく。

例2 指導記録を作成するための「空きコマ」を確保する。

- 管理職と相談し、1コマは指導記録等の書類作成時間として確保し、できるだけ記録を後回しにしないようにする。

指導記録の意義として、例えば以下のようなことが挙げられます。

- ・ 児童生徒の実態把握の精度を上げる。
- ・ 指導改善の手がかりになる。
- ・ 年度末に報告書等を作成する際の参考資料となる。



■引用文献・参考資料等

文部科学省「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」(2020):P.30-33、
48-49

<https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/>



コラム① 初めて通級指導を担当する先生方へ

通級担当経験者からいただいたメッセージをまとめました。

「最初は誰でも不安。でも『正解がない』からこそ大丈夫」

通級指導には、「正解がない」ので、うまくいく日もあれば、うまくいかない日もあります。「教科書がないから何を教えていいかわからない。」といった不安は誰もが抱くことです。専門性は、経験を重ねていく中で必ず育っていきます。やったことが無駄になることは決してありません。

「信頼関係づくりからスタート」

ネガティブな感情を抱いた状態で来室する子どもも多いからこそ、子どもが安心して自分の“弱さ”を見せられる場所を目指します。子どもにとって、心の拠り所と感じられるような居場所の一つにできたらといつも思っています。そのためには、信頼関係づくりからスタートすることが大切です。

「大切なのは『こどもの理解に努め、寄り添う』姿勢」

通級担当には、子どもを変えようとするのではなく、その子が何に困っていて、どうなりたいと思っているのかを受け止め、寄り添う姿勢が求められています。こどもの「やってみよう」「こうなりたい」を大切にしましょう。

「『いいところ探しの専門家』を目指して」

通級担当になって間もない頃に参加した研修会で、講師から聞いた「通級担当者は『いいところ探しの専門家』であることが大切ではないでしょうか。」という言葉に救われました。自分の専門性に自信がなくても、こどもの「いいところ探し」なら明日からすぐ実践できます。

「『できた!』という喜びを子どもと分かち合える仕事」

通級指導教室では、通常の学級では見逃されてしまうような、小さな「できた!」であっても、それに気付くことができ、その喜びを子どもと分かち合うことができます。私にとっては、このような瞬間を子どもと共有できることが大きなやりがいです。

そして、本人・保護者・学級担任からの「ありがとうございました。」「助かりました。」といった言葉が励みになっています。

「通級担当だからこそ学べることがある」

通級指導に関する研修会等では、医師・心理師・特別支援教育の専門家など、多くの専門職の方々につながる機会が多く、多様な視点で学ぶことができます。そのような出会いから得られる学びは、他にはない貴重な経験です。

第2章 通級指導の実際

第2章について

- 第2章では、通級指導の実践例を紹介します。
- 通級指導では、児童生徒一人一人の障がいによる学習面や生活面における困難の改善・克服に向けた指導を行うため、実践例を網羅的に示すことはできません。
- そこで、本章では、初めて通級指導を担当する教師が、指導の実際についてイメージをもてるようになることを目的としています。
- 実践例の概要

No.	タイトル	校 種
1	発音に誤りや不明瞭さがある児童への指導	小学校
2	滑らかに話すことが難しい吃音のある児童への指導	小学校
3	場面によって言葉を発することが難しくなる児童への指導	小学校
4	読み書きに困難のある児童への指導	小学校
5	ワーキングメモリに弱さのある児童への指導	小学校
6	自分に自信がなく集団参加できない生徒への指導	中学校
7	時間の管理が苦手な生徒への指導	中学校、高校学校
8	相手の感情を理解することが難しい生徒への指導	高等学校
9	感情を表現することが苦手な生徒への指導	高等学校
10	不安が強く、何事にも消極的な生徒への指導	高等学校

※各実践例は、特定の個人の事例ではなく、複数の児童生徒の事例を組み合わせて、重要なポイントを抽出したものです。

○ 実践例の構成

児童生徒の実態や置かれている状況等を踏まえた、指導に当たって留意すべき事項等

通級指導のねらい
(指導目標)

指導を効果的に行うためのポイント

通級担当として、指導の成果が感じられた児童生徒の学校生活等での様子

実践8 相手の感情を理解することが難しい生徒への指導

○例えば、このような生徒は—

- 自分の主張を押し通したり、相手の言い分を無視したりしてしまう。
- 自閉症の傾向がある場合、相手の言葉を字義通りに受け止めてしまうこともあるため、行動や表情に表れている相手の真意の読み取りを間違えることがある。
- 休み時間等自由な対人交流場面において、周りの生徒とトラブルを起こしてしまうことが多い。トラブルが続くと、周囲から敬遠され、孤立することがある。

○指導に当たって—

- 自閉症のある生徒の場合、生活上の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情等から、相手の立場や相手が考えていること、抱えている感情等を推測するような指導を通して、他者と関わる際の具体的な方法を身に付けることが大切である。
- 対人関係に関する技能の訓練に終始する指導にならないよう、十分留意する必要がある。

対人関係でストレスを抱えている高校生への指導例

○指導のねらい	・ 自分が置かれた状況について、複数の視点から考える姿勢を養い、自らの言動を振り返ったり、今後の生活に反映させたりすることができる。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (2) 状況の理解と変化への対応に関すること 3 人間関係の形成 (2) 他者の意図や感情の理解に関すること 6 コミュニケーション (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

学習活動の流れ/指導のポイント

- 特定の対人場面を描いているイラストを見て、二人の登場人物の気持ちを考える。
 - 状況を客観的に捉えさせるために架空の場面として提示してもよいし、生徒が実際に経験したことを場面として設定し、自分事として考えさせてもよい。
 - あとから振り返ることができるよう、ワークシート(資料8)に登場人物の気持ちを書くようにする。文章でもよいし、箇条書きでもよい。
- 各登場人物の問題点を確認し、二人へのアドバイスを考える。
 - アドバイスを考えるのが難しい場合は、通級担当と一緒に考えてもよいこととする。
- 今回の学習と関連させて、普段の生活を振り返る。
 - ここで自分の経験や性格等と結び付けて考えさせる。
 - 自分の考え方や行動はどちらのタイプに近いか
 - 同じような経験をしたことがあるか 他

52

○ 生徒が思いつかなかった視点を補足するなどして、授業の振り返りを行う。

指導のポイント

- 題材にする対人場面によっては、集団で実施した方が多様な考え方にふれることができ、より効果的な場合があります。
- ただし、生徒同士の関係性には十分留意する必要があります。

指導の成果が感じられた生徒の様子

- SNS による文章でのやりとりでは、相手の立場を考慮してメッセージを送ることを心掛けるようになった。
- これまでは、他の生徒と意見が異なるときには、自分の主張を押し通そうとすることが多かったが、その人なりの考えや思いを想像しようとする姿が見られるようになった。また、どうしたらよいか分からなくなったときは、通級担当や学級担任に相談できるようになってきた。

学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 対象生徒が周りの生徒とうまくやりとりできなかったエピソードについて、随時、学級担任から情報提供してもらうことで、通級指導で取り扱う教材に生かすことができる。
- 必要に応じて、学級担任と連携して、ホームルーム活動でも同様のワークや話し合いをする場を設定する。可能であれば、その結果を通級指導の中で対象生徒と共有し、多様な考え方がることを学習する機会とする。

53

指導内容を検討する上で関連付けを行った自立活動の区分・項目

授業における学習活動の流れ

※導入における「学習活動の流れの確認」や、まとめとしての「学習の振り返り」など、多くの授業で共通して取り組まれている内容は割愛している。

○ 参考まで、本章の実践例の構成を簡便化したワークシートを作成しました(資料5)。校内で実践例を蓄積したり、研修会等で各校の実践例を共有したりする際に御活用ください。

実践1 発音に誤りや不明瞭さがある児童への指導

○例えば、このような児童は——

- ・ 発声・発語に関わる器官の動きに未熟さがあり、一定の音を習慣的に誤って発音する。
- ・ 音韻意識の未熟さがあり、単語や文を書く際に、誤った発音と同じ表記になるなど、書き間違いが見られる。
- ・ 自分の言いたいことが相手に伝わりにくいため、話の内容を分かってもらえない経験をしていることが多く、話す意欲が低下し、発表を避けるなど、学習に消極的になりがちである。

どうやったら友達にもっと上手に伝えられるのかなあ…。



○指導に当たって——

- ・ 指導のターゲットとする音(以下、「ターゲット音」という。)を決める際のポイント
 - 発音を獲得する年齢の大まかな目安を参考に、誤った音を確認する。

2～3 歳代： ア行、タ・テ・ト、パ行、マ行、ヤ行、ン
2～5 歳代： バ行
3～4 歳代： カ行、ガ行、ナ行、チ、チャ行、ダ・デ・ド、ハ行、ワ
4～6 歳代： サ行、ザ行、ツ、ラ行

【例1】暦年齢が5歳であれば 以下の順で確認し、獲得できていない音をターゲット音の候補とする。

- ① 2～3歳代で獲得するパ行
- ② 3～4歳代で獲得するカ行
- ③ 4～6歳代で獲得するサ行

【例2】暦年齢が3歳であれば 以下の順で確認し、獲得できていない音をターゲット音の候補とする。

- ① 2～3歳代で獲得するパ行
- ② 3～4歳代で獲得するカ行
※獲得していない音については、成長を見ながら練習する。
(口づくり→耳づくり→音づくり)
- ③ 4～6歳代で獲得するサ行
※獲得していない音については、発音の幼さと捉え、成長を待つ。
(口づくり、耳づくりをしながら)

- 既に身に付いている舌や口の動き、発音を活用できそうな音をターゲット音として設定する。
- その他確認が必要なこと
 - (1) 鼻から抜けるような音や喉をぎゅっと絞って苦しそうに出す音(声門破裂音)が確認される場合は、口腔に器質的な異常がみられる場合がある。口腔外科等に相談し、異常がないかどうかを確認する必要がある。
 - (2) 誤り音について、単音や単語で発音が誤っていても、教師が発した正しい音を模倣して正しい音が出せている場合は、すぐに構音指導をせず、言葉遊びや家庭での関わりを促しながら様子を見ることもある。

【例】 日常会話では、カ音がタ音に置き換わっているが、
教師：「カ」と発音する → 対象児：「カ」と発音できる
教師：「からす」と発音 → 対象児：「からす」と発音できる

(3)音の誤り方

・音の置き換え(置換):

「さかな」([sakana])を「たかな」([takana])と間違えるように、サ行の音([s])とタ行の音([t])に一貫して誤って発音するタイプ

・音の省略:

「はなび」([hanabi])を[anabi]と発音するように、[h]の音を省略するなど必要な音を省略して発音するタイプ

・音の歪み:

ある音が不正確に発音される状態で、日本語にはない音として発音されるタイプ

・**構音障がい**の指導(※詳細は「参考(1)」に掲載の Web サイトを参照ください。)

➤ 発音発語器官の運動機能の向上をねらいとした指導(口づくり)

発音発語器官の運動機能が未熟な場合には、その機能の向上をねらいとした指導を行う。

➤ 語音の聴覚的認知力の向上をねらいとした指導(耳づくり)

誤って発音されている音について、正しい音と誤っている音の聴覚的な弁別ができていない場合には、目的音について、正しい音と誤っている音を聞き分ける練習を行う。

➤ 構音操作を導く指導(音づくり)

聴覚刺激法、漸次接近法、他の音から誘導(移行)する方法、キーワード法、構音点(の位置付け)法

話す意欲が低下し、学習に消極的な児童への指導例

○指導のねらい	<ul style="list-style-type: none">正しい発音で話すことができる。自分の言いたいことを相手に伝えようとする。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
	3 人間関係の形成 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること
	6 コミュニケーション (2) 言語の受容と表出に関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

(1)1週間の出来事から、伝えたい内容について話す。

- 学校や家庭での出来事の中から、児童が通級担当や他の児童に話したいことを自由に話す時間とする。



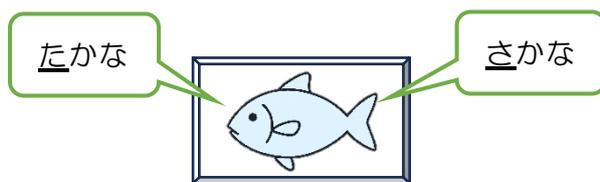
指導のポイント

- ・ 相手に自分の話が伝わったことが感じられるよう、発音の誤りや不明瞭さがあっても受容的に聴きます。(※言い直しをさせないようにします。)
- ・ ターゲット音の発音の状況をさりげなく確認し、本時の指導内容を調整します。

(2)音クイズをする(音の弁別)。

- ターゲット音と誤り音の2つを取り上げ、音を聞き分けることをねらう。
- 問題には、単音やターゲット音を含む単語を取り上げる。
- 方法例
 - ・ ターゲット音は「赤」、誤り音は「青」と説明し、右手に赤ペン、左手に青ペンを持たせ、聞こえた音の色を挙げて回答させる。

・確実に正解できる問題も用意しておく。



(3)口の体操をする。

○ 口の体操(例)

あごの運動	口を大きく開ける、閉じる	
	下あごを左右に動かす	
唇の運動	唇を前に突き出す、横に引く(笑顔のイメージ)	
	唇を閉じてほほをふくらませる、へこませる	
舌の運動	舌を前に突き出す、口の中に引っ込める	
	舌尖を鼻に近づける、舌尖を下に下げる	
	舌尖を唇の右端につける、左端につける	
	口を大きく開けて、舌尖を唇に沿って1周回す、逆回しで1周回す	

○ この他、正しい母音口形を身に付けることをねらった動きを練習するなど、児童の実態に応じて工夫する。



指導のポイント

- ・ 動きのイメージがもてるよう、手本を見せ、具体的な動かし方を伝えます。
- ・ 鏡を見ながら行うことで、動きのポイントを意識したり、視覚的にフィードバックしたりすることができます。

(4)ターゲット音の練習をする。

- ターゲット音を出すために必要な舌の形、口腔内での舌の位置、息の出し方、母音口形等を繰り返し練習する。
- 指導のステップ(長期的なスパンで指導)
 - ① ターゲット音の単音節が正しく発音できるよう練習する。
 - ② 単音節を繰り返す。
 - ③ 無意味音節を練習する。
 - ・単音+母音 → 母音+単音 → 母音+単音+母音
 - ④ 有意味語を練習する。
 - ・単語(語頭→語中→語尾) → 短文 → 文章 → 音読や日常会話



指導のポイント

- ・ 練習するターゲット音は、1時間に1音が望ましいです。
- ・ 鏡を見ながら行うことで、動きのポイントを意識したり、視覚的にフィードバックしたりすることができます。
- ・ ターゲット音について、安定して発音できているかどうかを確認します。
 - 次のステップへ進んでもなかなか正しい音が作れない場合は、前のステップへ戻る。
 - 意識しないとできない段階では、次のステップへ進まない。
- ・ ターゲット音に近い音や正しい音が出た瞬間に、「それ!」「その音!」とはっきり伝えるようにします。また、舌等をどのように操作したことで正しい発音ができたのかを言語化して伝えることも重要です。一方で、正しく発音できていない場合は、否定的な言葉はかけずに、淡々と進め、練習していること自体を認めるようにします。
- ・ 苦手な動きを繰り返すことになるため、意欲が持続できるような工夫が必要です。おはじきを貯める、シールを貼る、○印を書くなど、視覚的に練習量が把握できると効果的です。

(5)(4)と関連した活動を行う。

- 活動例1:小集団や個別でのコミュニケーション活動を行う。
 - ・ 簡単なルールของเกม、教室でできる運動、話し合い等における様々なコミュニケーションを通して、ターゲット音を確認する。
- 活動例2:絵や写真に合う単語を平仮名で書く。
 - ・ ターゲット音を含む単語を文字や画像と関連付けて正確に覚えられえるようにする。

指導の成果が感じられた児童の様子

- 発音練習の練習量を視覚化したり、少しでもできたことを実感させたりしたことで、苦手な発音練習に意欲的に取り組めるようになった。
- 発音練習では、自分でも音や構音操作を意識するようになり、自己修正ができるようになった。
- 「自分の言いたいことを分かってくれる」「相手に伝わると返してもらえる」という経験を積み重ねていくことで、「ありのままの自分でいられる」「躊躇せずに話すことができる」という安心感が生まれ、自信をもって話せるようになった。それが、児童の自己肯定感の向上にもつながった。



学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 指導内容を考える上で、通級指導で身に付けたことが、集団の中でも発揮できているかどうかを確かめる必要がある。そのため、学級担任とは連絡帳や情報交換会等を通して連絡を取り合いながら連携・協働を進めることが重要である。
- 発音の誤りがある状態は、すぐに改善できるものではなく、児童本人にとってはどうすることもできないことを理解した上で、通常の学級において以下のような配慮が必要となる。
 - ・ 発音の誤りがあっても、全体の場で指摘したりやり直しを求めたりしない。
 - ・ 発言の場では、話の内容に注目するようにする。
 - ・ 発言内容が不明瞭で伝わりにくいと感じられるときは、教師が補助的に繰り返したり代弁したりして、周囲との間をとりもつことで、「伝わった」という安心感を与えるようにする。
 - ・ 発音に誤りがあっても、わざとそうしているのではないことを学級全体で共有し、受容的な環境風土づくりを行う。
 - ・ 全職員で、対象児童の発音の状態について共通理解を図り、配慮する(行事や縦割り班活動等)。例えば、学習発表会では、必要に応じて台詞を工夫する。

参考

(1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「ネットで学ぶ発音教室」

- 動画等で具体的な構音指導の仕方を学ぶことができる。
- URL: <https://forum.nise.go.jp/kotoba/htdocs/>



(2) 参考資料

- ・ 阿部雅子(2008). 構音障害の臨床－基礎知識と実践マニュアル－. 金原出版.
- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2010). 専門研究 B「言語障害教育における指導の内容・方法・評価に関する研究－言語障害教育実践ガイドブックの作成に向けて－」研究成果報告書.
- ・ 加藤正子・竹下圭子・大伴潔(2012). 特別支援教育における構音障害のある子どもの理解と支援(シリーズきこえとことばの発達と支援). 学苑社.
- ・ 加藤正子・竹下圭子 監修(2017). 構音(発音)指導のためのイラスト集 増補版. エスコアール.
- ・ LITALICO 発達ナビ(2023). 構音障害とは？構音障害の原因,診断方法,訓練方法,家庭でできる工夫などを紹介. <https://h-navi.jp/column/article/35026131>
- ・ 岡崎恵子・船山美奈子 編著(2006). 構音訓練のためのドリルブック 改訂第2版. 協同医書出版.
- ・ 湧井豊(1992). 構音障害の指導技法:音の出し方とそのプログラム. 学苑社.
- ・ 柳生浩(2003,2004). 絵を見て教える,やさしい発音・発語指導(上)(中)(下). 田研出版.
- ・ 山下夕香里・武井良子・佐藤亜紀子・山田紘子(2020). わかりやすい側音化構音と口蓋化構音の評価と指導法:舌運動訓練活用法. 学苑社.

実践2 滑らかに話すことが難しい吃音のある児童への指導

○例えば、このような児童は——

- ・ 滑らかに話せない吃音の症状の特徴
 - 語頭を繰り返して話し出す「連発(れんぱつ)」
【例】「ぼぼぼくね」
 - 語頭を引き伸ばす「伸発(しんぱつ)」
【例】「ぼーくね」
 - 語頭の音がなかなか出てこない「難発(なんぱつ)」
【例】「……ぼくね」
 - 息継ぎが不自然になる
【例】「ぼ、くね」
- ・ 最初の音がなかなか出てこないために身体のどこかを動かしたり、顔をゆがめたりする随伴症状を伴うこともある。また、「えっと」「あの」などと言ってから話し始めることがある。
- ・ 「自分一人だけ」「言葉に詰まる自分が悪い」と自分を責めたり、学習活動に消極的になったりすることがある。
- ・ 話すことへの不安を強く感じ、話す場面に恐怖を感じるようになることもある。このような心理は話しにくさを増大させ、そのことがさらに不安・恐怖を強くするという悪循環を生じさせてしまう。



○指導に当たって——

- ・ 吃音のある児童の場合、吃音に関する知識を得る機会がないと、吃症状が生じることへの不安感や恐怖感をもち、内面の葛藤を一人で抱えることがある。そこで、通級担当との安心できる関係の中で、吃音について学び、吃音についてより客観的に捉えられるようにしたり、学級担任に「どう対応してほしいのか」を伝える際の内容と伝え方を話し合ったりすることが大切である。
- ・ また、学校生活の中で消極的な様子が見られる場合には、通級担当との安心できる関係の中で、楽しく話す体験を多くもつこと、様々な話し方や読み方を体験したり、自分の得意なことに気付かせて自信をもたせたりすること等を通して、吃音を自分なりに受け止め、積極的に学習等に取り組むようにすることが大切である。その際、好きなことや得意なことを話題にして自ら話せるようにするとともに、達成感や成就感を味わえるようにすることも必要である。

初回の指導例

○指導のねらい	・ 吃音の一般的な知識を基に自分の吃音について知る。
○主な自立活動の区分・項目	1 健康の保持 (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
	2 心理的な安定 (2) 状況の理解と変化への対応に関すること (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

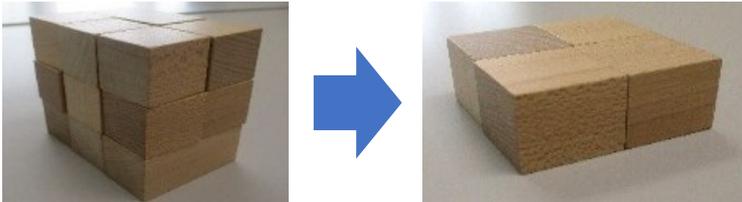
個別指導の場合

(1)吃音について知る。

- 児童の発達段階等に応じて、吃音に関する一般的な知識を説明する。

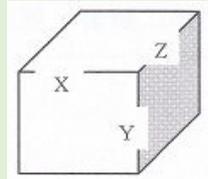
(2) 吃音に関する問題の状態を表現する。

- 例えば、「言語関係図」を活用する方法がある。
 - ・ ブロック(立方体の積み木)で自分の吃音に関する問題の大きさを表現し、吃音に対する不安感等を客観的に把握する(下の写真)。
 - ・ 通級指導を通して、ブロックの形(問題の大きさ)を変えていくことができることを説明する。
 - ・ ブロックの形を変えていくための方法を児童と一緒に考える。



補足説明

- ・ 「言語関係図」とは、アメリカの言語病理学者ウェンデル・ジョンソンが「吃音は、どもる症状だけの問題ではない」として提案したものです。
- ・ 吃音を言語症状(X軸)、聞き手の反応・態度(Y軸)、話し手自身の反応・思い(Z軸)の積算(立体の体積)として捉えるもので、体積がその人の抱える問題の大きさを、形がその質を表します。
- ・ 問題を小さくするには、それぞれの軸を、中心に向かって短縮し、立体を小さくしていくということになります。



(3) 吃音に向き合うためのめあてを決める。

- 発達段階等に応じて、めあてを考える際にサポートする。

小集団指導の場合

(1) 自己紹介をする。

- 児童の緊張感を軽減するため、アイスブレイクとして簡単なゲームを行ってもよい。

(2) 吃音に関する問題の状態を表現する。

- 前述の「言語関係図」を活用する方法を参照

(3) 吃音に関する問題の状態を伝え合う。

- 話すことに対する不安等で悩んでいるのは自分だけではないことを知る機会とする。
- 自分以外の吃音のある仲間の吃音の様子を知り、相手の吃音の体験や気持ち、考えを知る。



指導のポイント

- ・ 自分以外の児童の吃音の体験や気持ち、考えを知ることは、自分の吃音のことを客観的に捉え、自己理解を深める上で大事な一歩です。
- ・ ただし、小集団での学習に対する心理的な負担感が大きい児童は、個別指導に切り替える必要があります。

2回目以降の指導例

○指導のねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の吃音について理解を深めることができる。 ・ 話すことへの不安感や緊張感の軽減を図る。 ・ 言語コミュニケーションを豊かにし、自分なりの対処法を獲得させる。
○主な自立活動の区分・項目	1 健康の保持 (4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
	2 心理的な安定 (2)状況の理解と変化への対応に関すること (3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
	6 コミュニケーション (4)コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

学習活動／指導のポイント

※ここでは、授業における学習活動の流れではなく、学習活動の例を紹介しています。児童の実態に応じて、様々な学習活動を組み合わせて授業を展開する必要があります。

※学習活動ごとに、個別指導を想定している場合は「個別」、小集団指導を想定している場合は「集団」と示しています。

(1)1週間の出来事から、伝えたい内容について話す。(個別、集団)

- 会話をしながら、吃音の状態や随伴症状、話し方の工夫の様子等をチェックする。

(2)話し言葉や話し方に関する学習を行う。(個別、集団)

- 個別の場合の学習活動例(流暢性を高める内容)
 - ・ 力を抜いて発声する。
 - ・ 歌を歌う。
 - ・ リズムに合わせて発話する。
 - ・ 人形等を使って、役になりきって話す。
 - ・ 教師と一緒に音読し、支援を少しずつ減らしていく。慣れてきたら、一人で音読するか、教師と一緒に音読するかを選択できるようにする。
- 集団の場合の学習活動例(話す経験を通して発話に親しむ内容)
 - ・ リズム言葉遊びや伝言ゲームをする。
 - ・ カルタで交流する。
 - 【例】:「学習・どもりカルタ」(日本吃音臨床研究会)
 - ・ 自分の吃音を題材にしてカルタを作る。それを他の児童に紹介したり、一緒に遊んだりする。



指導のポイント

- ・ 話し言葉や話し方に関する学習は、吃音を治すことが目的ではなく、楽に話せた経験を味わわせることが重要です。

(3)吃音に関する学習を行う。(個別)

- 書籍やワークブック等を活用して、吃音について正しく理解できるようにする。
- 定期的に自分の吃音について振り返る機会を設ける。
- 吃音に限らず、得意なことや苦手なこと、関心をもっていること等、自分自身について理解を深めるための活動も大切にする。

(4)自分の吃音について紹介し合う。(集団)

- 吃音についての悩みを話し合う機会とする。
- 他者を理解することで、自分をより客観的に捉えられるようにする。

(5)困難時の対処法を考える。(個別)

- 学習面や生活面で困っていることがないか確認し、対処法を児童と一緒に考える(自分で対応できることか、学級担任に相談が必要なことかなど)。

(6)学期又は1年間の学びを振り返る。(個別、集団)

- 例えば、前述の「言語関係図」を再度ブロックで作成し、吃音に関する問題の状態の変化を確認する。

指導の成果が感じられた児童の様子

- 話すことに不安を感じ、学校を休みがちだったが、継続して登校できるようになった。
- 自分から吃音で困っていることを学級担任に伝えられるようになった。
- 吃音はありながらも、以前より滑らかに話すことができるようになり、話し言葉の流暢性が高まった。
- 吃音に対する不安が軽減され、吃音を肯定的に捉えられるようになった。
- 自分なりに吃音やそれに伴う困難に対処する方法を身に付けることができた。



学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 対象児童の吃音の状態を確認し、通級指導で育てたい力や指導内容等の情報を学級担任と共有する。
- 連絡帳には、児童のよさや興味・関心に関する内容も記入することで、関係者が児童の課題だけでなく、ポジティブな側面を知ることができ、児童理解が深まる。
- 本人・保護者の意向を十分に確認した上で、在籍学級にて吃音に関する啓発授業を行ったり、カミングアウトを手伝ったりする。また、からかい等、人の心を傷つける行為については決して許さないことを確認する。
- 対象児童が悩みや「自分はどうしたいか」などについて、学級担任に相談しやすい関係づくりに努める。
- 「ゆっくり」「落ち着いて」といったアドバイスは、かえって児童を萎縮させてしまう。吃音を過度に意識せず、話し方ではなく、話の内容や気持ちに意識を向け、自然な会話を心掛ける。

参考資料

- ・ E.チャールズ・ヒーリー(2019). CALMS:吃音のある学齢期の子どものための評価尺度. 学苑社.
- ・ ジョーダン・スコット(2021). ぼくは川のように話す. 偕成社.
- ・ 北海道吃音・失語症ネットワーク・しょうじあいか(2023). うまくしゃべれないぼくは、へん?. NPO 法人 No Limits 北海道吃音・失語症ネットワーク.
- ・ 伊藤伸二(2008). どもる君へ いま伝えたいこと. 解放出版社.

- ・ 伊藤伸二・吃音を生きる子どもに同行する教師会 編著(2010). 吃音ワークブック:どもる子どもの生きぬく力が育つ. 解放出版社.
- ・ 菊池良和・高橋三郎・仲野里香 著(2022). もう迷わない! ことばの教室の吃音指導:今すぐ使えるワークシート付き. 学苑社.
- ・ 小林宏明(2014). 学齢期吃音の指導・支援 改訂第2版:ICFに基づいたアセスメントプログラム. 学苑社.
- ・ ことばの臨床教育研究会. どもるってどんなこと.
- ・ ことばの臨床教育研究会. 中学生になる君へ:吃音とのつきあい方.
- ・ リサ.スコット 編・クリスティン.A.クメラ・ニーナ.リアドン 著(2015). 吃音のある学齢児のためのワークブック:態度と感情への支援. 学苑社.
- ・ 渡邊美穂・牧野泰美(2012). 自分と向き合う子どもの育成ーことばの教室における吃音のある子どもとの学習を通してー. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル,創刊号,10-15.

実践3 場面によって言葉を発することが難しくなる児童への指導

○例えば、このような児童は——

- ・ 家庭等の生活の場では普通の会話ができるものの、それ以外の場(学校等)では話すことができない(選択性かん黙)。
- ・ 慣れない人、場所、活動に対して不安感や緊張感が高まりやすく、表情や体がこわばったままになる。
- ・ 自分の気持ちを言葉で表現したり、絵日記や作文を書いたりすることが苦手な場合がある。
- ・ 他者とのコミュニケーションに対する自信をなくしていて、自己に対して否定的なイメージをもっていることが多い。

本当は今の自分の気持ちを先生に伝えたいけれど…。



○指導に当たって——

- ・ 家庭等の生活の場では普通の会話ができるものの、学校では話すことができないなどの選択性かん黙のある児童の場合、まず、気持ちが安定し、安心できる環境づくりや信頼できる人間関係づくりが重要である。
- ・ その上で、児童が興味・関心のある事柄について、共感しながら一緒に活動したり、日記や作文等を通して気持ちや意思を交換したりする機会を多くすることが大切である。
- ・ また、状況に応じて、筆談などの話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用することも大切である。その際、児童が自信をもち、自己に対して肯定的なイメージを保つことができるよう、十分留意して指導する必要がある。

通級指導教室で言葉を発することが難しい児童への指導例

○指導のねらい	・ 家庭以外の場で、学習活動や遊びを通して、自分なりの方法で他者とのやりとりができる。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (1) 情緒の安定に関すること (2) 状況の理解と変化への対応に関すること
	3 人間関係の形成 (1) 他者とのかかわりの基礎に関すること
	6 コミュニケーション (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

学習活動の流れ／指導のポイント



指導のポイント

- ・ 学習活動全体を通して、話し言葉以外のコミュニケーション手段(代替手段)を提示し、それらを用いて相手に自分の考えが伝わったという成功体験を得られるようにします。

【例】あいさつ → おじぎ
「うん」 → 首を縦にふる
「違う」 → 首を横にふる
「分からない」 → 首を傾ける
答えるとき → 選択肢を指差し
相手を呼ぶ → 肩をたたく等

(1) キャッチボールをする(風船、ボール)。

- 言葉での反応が必要ないシンプルな活動を行い、安心して学習をスタートできるようにする。

(2) 筆談をする。

- 休日や学校での出来事の中から、通級担当に知らせたい内容を筆談で伝える。その内容に基づいて、やりとりを続けられるよう、通級担当は質問を工夫する。
- 児童が筆談にマイナスイメージをもつことのないよう、「おはなしえんぴつ」などと活動名を付け、自然に取り組めるようにする。

(3) 学年に応じた言語事項をワークシートで学習する。

- 言葉を発する経験が不足していることから、年齢相応の言語事項を身に付けることをねらう。
- 事前に、ワークシートを書き終わったら、通級担当の肩をたたくなどして知らせることを確認する。
- 自分のタイミングで相手にコンタクトをとる練習の場と、伝わった体験を得られる場となるようにする。

(4) 簡単なゲームを行う。

- 選択肢の中から自分のやりたいゲームを選べるようにする。通級担当と交互に出番のあるゲームがよい。
- ゲームを通してコミュニケーションを図るために、ゲーム後に、表情マークや気持ちを表す言葉を表にしたものに指差しをして感想を伝え合う方法がある。

表情	気持ち	様々な表現
	・うれしい ・楽しい ・満足	・やったー! ・にこにこ ・わくわく
	・悲しい ・さびしい ・くやしい	・しくしく ・しょんぼり ・が～ん
	・いかり ・いらだつ ・いやだ	・いらいら ・むかむか ・かっか
	・きんちょう ・不安 ・こまる	・ドキドキ ・そわそわ ・もじもじ

指導の成果が感じられた児童の様子

- 回を重ねるごとに、表情が柔らかくなり、笑顔が見られるようになった。
- 通級担当からの働きかけに対し、話し言葉以外での反応をスムーズに返せる場面が増えた。
- 授業中にトイレに行きたくなったときなど、通級担当の肩をたたくことと指差しで伝えることができるようになった。
- 気持ちを表す言葉を躊躇せずに選択できるようになり、筆談でも使えるようになった。



学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 他校通級の児童については、保護者の了解を得た上で、年度初めの学級開きの前に、学級担任に情報提供を行う。
- 書面による学級担任への情報提供(例)

〇〇〇〇さんの担任の先生へ

本校で通級指導を実施しているお子さんの様子と配慮事項についてお知らせいたします。

- 1 児童氏名(学年)
〇〇 〇〇(〇年)
- 2 これまでの経緯(生育歴や相談歴等)
令和〇年〇月〇日 初回教育相談
)
- 3 現在の状態(通級指導教室での指導内容や様子等)
 - ・ 自宅では、家族と何でも話している。
 - ・ 通級指導教室では、言葉を発する様子は見られないが、笑うと少し声が聞こえることがある。
 - ・ うなずきや首振り、指差し、担当を見るなどの動作により、意思表示を行っている。
- 4 考えられる配慮事項
 - ・ 「慣れない人、場所、活動に対して不安や緊張が高まりやすく、じっと黙ったままで固まることもある」という本児の状態を全職員で共通理解し、様々な場面(学級、学年、縦割り班、行事等)で配慮する必要がある。
 - ・ 言葉を発することを優先したり強制したりせず、話し言葉以外の反応を許容するようにする。
 - ・ 全体の場で、話し言葉以外の表現方法を具体的に伝えておく。
【例】「名前を呼ばれたら、返事をしたり手を挙げたりしてください。」
「Aですか?Bですか?指差しして。ノ手を挙げてください。」
「終わったら、持ってきてください。」 他
 - ・ 個別に本児との約束をしておく。
【例】「どうするか分からなくなったら、先生にトントンしてね。」
 - ・ 言葉を発しなくても、わざとではないことを校内で共有し、受容的な環境づくりを行う。

〇〇さんが、安心して学校生活を送れることを願っております。不明な点等がございましたら、遠慮なくご連絡ください。今後ともよろしく願いいたします。

〇〇〇指導教室 担当 〇〇〇〇
連絡先

参考資料

- ・ NPO フトゥーロ LD 発達相談センターかながわ(2019). SST カード教材 気持ちチップ:自己・他者の感情理解を育てる. かがわ出版.

実践4 読み書きに困難のある児童への指導

○例えば、このような児童は——

- ・ 読みの困難
 - 文中の語句や行を抜かしたり、繰り返し読んだりする。
 - 勝手読みがある(例:「いきました」を「いました」と読む)。
 - 音読がたどたどしく、逐次読みである。
 - 文章を読むことはできるが、内容理解が難しい。他
- ・ 書きの困難
 - 字の形や大きさが整っていない。
 - 文章を書く際、漢字をあまり使わない。
 - 漢字の細かい部分を書き間違える。
 - 板書をノートに写す際に、文字が抜けたり、同じ文字を続けて2回書いたりしてしまい、書き直すことが多い。他
- ・ 読み書きの困難が集中力に影響し、授業中に手遊びをしたり、注意がそれたりして話を聞き逃してしまうことがある。



○指導に当たって——

- ・ LD のある児童の場合、紙と鉛筆での漢字の書字練習や音読練習を単に繰り返してしまうと、期待したほどの成果が得られず、学習意欲の低下につながる。
- ・ 認知特性への配慮
 - 本人が理解しやすい学習方法を把握し、指導に生かす。
【例】書かれた文章を理解するのは苦手だが、聞けば理解できるかどうかを確認する。
見やすい書体や文字の大きさ、文字間、行間を確認し、教材作成に生かす。
- ・ 代替手段の検討
 - (読みに困難のある場合)「振り仮名を振る」「拡大コピーをする」などによって自分が読み易くなることを知ることや、「コンピュータによる読み上げや電子書籍を利用する」などの代替手段を使うことなどによって読み取りやすくなることを知ることについて学習する。
 - (書きに困難のある場合)口述筆記のアプリケーションやワープロを使ったキーボード入力、タブレット型端末のフリック入力などが使用できることを知り、自分に合った方法を習熟するまで練習する。

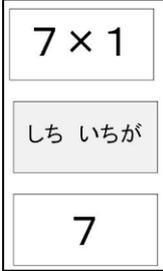
これまでの通級指導で自分に合った学習方略を見つけた児童への指導例

○指導のねらい	・ 自分に合った学習方略による学習を繰り返し練習し、定着を図る。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (3) 障害による学习上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
	4 環境の把握 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
	5 身体の動き (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

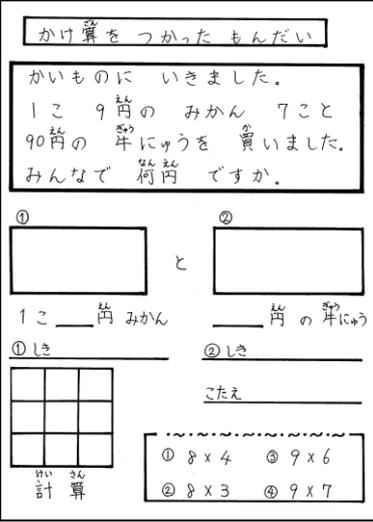
(1)プレゼンテーションソフトを活用してドリル学習を行う。

- 授業の導入では、児童への負担が過重にならないよう配慮した上で、漢字や九九の練習といった繰り返し取り組む必要がある学習活動を取り上げ、複数の学習方略で学ぶ機会とする。
- 【例】プレゼンテーションソフトを活用した九九の練習
 - ・「九九を声に出して読む」という聞いて覚える方法では定着が難しい場合、語呂合わせで覚える方法やフラッシュカード式で覚える方法がある。

語呂合わせ	フラッシュカード式
	

(2) 認知特性に配慮して作成したワークシートによる学習を行う。

- 教科によっては、担当教師が自作したワークシートを使用して授業を進める場合があるため、対象児童にとって使いやすい形式を明らかにすることで、在籍学級での学びやすさにつなげることができる。
- 見やすい書体(フォント)を見つけることから始めてもよい。
- 【例】算数の文章問題

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 児童の実態 <ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚的情報を把握することが得意。 ・ 特に、複数のものを一度に把握する力がある。 <p style="text-align: center;"></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ワークシートの工夫 <ul style="list-style-type: none"> ・ 問題文は分かち書きで表し、漢字には振り仮名を付ける。 ・ 図を書いたり、計算したりするための枠を設ける。 ・ 図と式がリンクするようにレイアウトする。
---	---

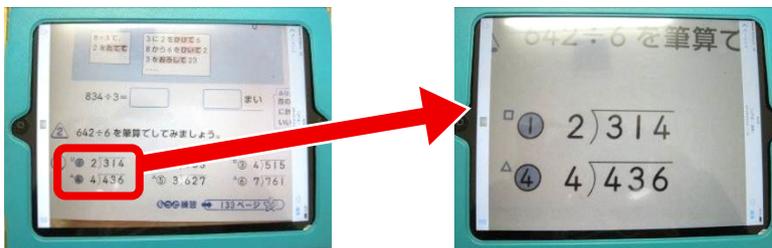


指導のポイント

- ・ 標準化された心理検査等によって、児童の認知特性を明らかにすることができますが、すぐに実施することができない場合もあるかと思えます。
- ・ そのような場合は、児童本人に丁寧に確認しながら、使いやすいワークシートと一緒に考えていくことが重要です（作成→実施→修正版作成→実施→…）。これも大事なアセスメントとなります。

(3) 板書をノートに写す方略を練習する。

- 【例】タブレット PC のカメラで板書を撮影し、ノートに写したい部分をピンチアウトで大きくすることで、写し間違いが軽減される。



指導のポイント

- ・ 児童の実態によっては、ノート機能を有しているアプリを活用して、ノート自体をデジタル化した方がよい場合もあります。
- ・ 在籍学級の授業でも円滑に活用できるよう、通級指導において効果的な使い方を練習しておく必要があります。

(4) 音声教材を活用して音読の練習をする。

- 音声教材とは、通常の検定教科書では一般的に使用される文字や図形等を認識することが困難な児童生徒に向けた教材で、パソコンやタブレット PC 等の端末を活用して学習する教材のこと。
- 音声教材には、マルチメディアデージー教科書や AccessReading(アクセスリーディング)等がある。その他の音声教材は、文部科学省の Web ページで参照できる(「文部科学省 音声教材」と検索するとアクセス可)。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1374019.htm
- 音声教材の機能(例)
 - ・ 文章を音声により再生
 - ・ 再生されている箇所をアンダーラインやハイライトで表示
 - ・ フォントを読みやすい大きさに拡大・縮小
 - ・ 行や文字間隔を調整
 - ・ 漢字にルビを表示
 - ・ 読み上げのスピードを調整
- 音声教材を活用することで、注意を持続して音読に取り組むことができる。また、教科書を読むことに対する負担感を軽減できるため、一人でも学習できるという意欲の向上や内容理解につなげることができる。



指導の成果が感じられた児童の様子

- 「できた！」という成功体験を積み重ねることで、読み書きに対し抵抗感なく取り組む様子が見られるようになり、各教科の学習に対して意欲的になった。
- 認知特性に配慮した教材や学習方略、代替手段の活用等が、注意の持続につながり、学習に集中して取り組む時間が増えた。
- どのような配慮があれば学びやすくなるのかを知る機会となり、自己肯定感が高まった。

学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 読み書きの困難の背景について学級担任に伝え、共通理解を図る。また、対象児童が在籍学級で活躍したり認められたりする機会を設けられるよう、得意なことや好きなこと等についても情報提供を行う。
- 通級指導教室で学んでいるタブレット PC を活用した学習方法を、通常の学級でも生かせるよう、対象児童への合理的配慮の内容について学級担任と話し合う。
- 通常の学級では、読み書きが苦手だからといって読み書きの練習だけをするのではなく、必要な配慮を行いながら、当該学年の学習内容の習得を保障する。



参考資料

- ・ 青森県総合学校教育センター(2025). 小・中学校の通常の学級における読み書きに困難のある児童生徒の学び支援ガイド(第2版).

実践5 ワーキングメモリ*に弱さのある児童への指導

*ワーキングメモリとは、外界から入ってきた感覚情報などを、それが消えた後に数秒から数十秒の間、短期記憶として保持し、それをを用いて他の認知機能を実行するための脳の機能であるとされる。

(脳科学辞典 <https://bsd.neuroinf.jp/wiki/> より)

○例えば、このような児童は——

- ・ 指示された内容をすぐに忘れてしまったり、忘れ物が多かったりするため、教師から注意されることが多い。
- ・ 話の内容を記憶して前後関係を比較したり、類推したりすることが困難なため、会話の内容や状況に応じた受け答えをすることができない場合がある。
- ・ 算数においては、頭の中だけで計算しようとする、間違えることが多く、時間もかかる。
- ・ 国語においては、過去の出来事を思い出しながらか文章を構成する作業が難しいため、作文が特に苦手である。



○指導に当たって——

- ・ 必要な情報を一時的に記憶しておく脳の機能であるワーキングメモリが弱い場合、課題に取り組む際にかかる負荷を全体的に軽減させる必要がある。
- ・ 具体的な支援の方法(Gathercole and Alloway,2008)
 - 情報の量を減らす
 - 情報に意味をもたせ、慣れ親しませる
 - 心的な処理を単純化する
 - 複雑な課題の構造を変える
 - 記憶補助ツールを使用する
 - 進んで繰り返し(リハーサル)を行うよう促す

手順に従って計算するのが難しい児童への指導例

○指導のねらい	・ 繰り返しがりのあるたし算の筆算を教材として、記憶を補助するツールを使用した学習方略の定着を図る。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善克服する意欲に関すること
	4 環境の把握 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

(1)簡単なルールの遊びを行う。

- ワーキングメモリの向上が期待できる遊びを行う。
- 【例1】後出しじゃんけん
 - ・ 教師を相手に、児童が後出しをするルールで行う。また、「○回連続でじゃんけんする」等、ルールを工夫しながら、児童が楽しく取り組めるようにする。

・徐々に短い時間で「何を出せば勝てるか」を考え、判断できるようにする。

○【例2】逆さ言葉

- ・児童が意欲的に取り組めるよう、クイズ形式で行う。教師が逆さ言葉の問題を出して、児童が正しい言葉を回答する。
- ・遊びに慣れてきたら、言葉の文字数を増やしたり、役割を交代したりして実施する。

(2) 記憶補助ツールを使用して、繰り上がりのあるたし算の筆算に取り組む。

- 繰り上がりのあるたし算の筆算について、手順が書かれたカードを手元に置いて、確かめながら計算する。
- 児童の実態によっては、計算の手順を声に出して数えさせるなど、音声情報によって記憶を補助する。
- 児童が正しく計算できるよう、自ら工夫しようとしている際には、称賛し、学習意欲につなげる。



指導のポイント

- ・ 通級指導における題材として、児童が苦手な教科の内容を取り扱う場合には、児童の心理的な負担が過重にならないよう、十分留意する必要があります。
- ・ 児童の実態に応じて、学習活動の内容や量を調整し、成功体験を積み重ねることができるようにします。また、うまくできるようになったこと等を実感できるように、学習の振り返りを丁寧に行うことが大切です。

指導の成果が感じられた児童の様子

- 自分にとって学びやすい学習方略を考えるようになってきて、他教科の苦手な学習活動についても通級指導教室で挑戦したいと話すようになった。
- 在籍学級における算数の授業でも記憶補助ツールを使用することで、教師の支援を必要とする場面が減り、進んで計算問題に取り組む姿が見られるようになった。



学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 児童の学習の様子等について、継続的に学級担任と情報交換していく中で、通級指導で取り組むことと、通常の学級で配慮することをお互いに確認し、共通理解を図りながら進めていく。特に、通級指導教室では、単に教科の補充学習をしているのではなく、対象児童が学びやすい学習方略を明らかにし、その定着を図ることを指導のねらいとしている点をおさえる必要がある。
- 通級指導教室で使用して効果的だった教材・教具については、児童(保護者)の意向を確認した上で、学級担任に情報提供し、在籍学級の授業でも使用できるようにする。

参考資料

- ・ エルピス・ワン. カイケツしたじきシリーズ: たし算の筆算.
- ・ Gathercole,S.E.,&Alloway,T.P.(2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. London: Sage. 湯澤正通・湯澤美紀(訳)(2009) ワーキングメモリと学習指導: 教師のための実践ガイドブック,北大路書房.
- ・ 湯澤美紀(2011). ワーキングメモリと発達障害. 心理学評論,54(1),76-94.

実践6 自分に自信がなく集団参加できない生徒への指導

○例えば、このような生徒は——

- ・ 他者とのコミュニケーションが苦手で、自分の思いや考えをうまく伝えられないため、ストレスを溜め込んでしまう。
- ・ 過去に行事でうまく活動できなかった経験をしていると、また同じ結果になるのではないかと不安感を強くもっている場合がある。
- ・ 行事があると、他の生徒との関わりを避け、当日だけでなく事前・事後学習も欠席してしまうことが多い。



○指導に当たって——

- ・ 対象生徒に発達障がいがある場合、その特性等に応じて、集団参加に関する指導を工夫する必要がある。
 - 自閉症がある場合
感覚の過敏さやこだわりがある場合、大きな音がしたり、予定通りに物事が進まなかったりすると、情緒が不安定になることがある。また、言葉や表情、身振り等を総合的に判断して相手の思いや感情を読み取り、それに応じて行動することが困難な場合がある。
 - LD がある場合
言葉の意味理解の不足や間違い等から、友達との会話の背景や経過を類推することが難しい。
 - ADHD がある場合
思ったことをそのまま口にして相手を不快にさせるような表現を繰り返すことがある。その都度、教師から注意されてしまうため、他者との違いから自分を否定的に捉えてしまうことが多い。
- ・ 集団での活動における成功体験を積み重ねることができるよう、このような特性等に応じた指導・支援を行い、自己肯定感の向上につなげることが大切である。

行事への参加に強い不安を感じている中学生への指導例

○指導のねらい	・ 行事に参加できたという成功体験を積み重ねることで、自信を回復し、集団活動に対する苦手意識を軽減することができる。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
	3 人間関係の形成 (4) 集団への参加の基礎に関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

(1)参加の必要がある行事を確認する。

- 年間行事予定表を準備しておき、参加の必要がある行事に蛍光ペンで印を付けながら確認する。

(2) 楽しい行事と参加に不安を感じる行事をワークシート(資料6)に記入する。

- 行事の内容が分からない場合は詳細を説明する。
- 楽しい行事と参加に不安を感じる行事を選び、その理由をそれぞれ記入する。

(3) 参加に不安を感じる行事の参加方法について考えて、ワークシートに記入する。

- 参加に不安を感じる行事の参加方法について、生徒が思いつかない場合は、「一部に参加する」「今回は見学する」などの選択肢を与える。
- 参加方法について考えることで、今の自分ができることに気付けるようにする。
- 参加方法を決めたら、その詳細について、今後、誰と相談するべきかを確認する。



指導のポイント

- ・ 行事等の参加方法については、生徒の自己選択を尊重することが大切です。そのため、事前に教師間でどのような参加方法であれば問題ないのかを話し合っておく必要があります。
- ・ 行事等に「参加する」「参加しない」という二択で考えるのではなく、今の自分に合った参加方法について考え、チャレンジすることの大切さについて伝えていくことが重要です。

指導の成果が感じられた生徒の様子

- 自分で決めた参加方法で、行事に参加できるようになった。
- 在籍学級の生徒とのつながりが深まっていった。
- 高い目標(より負荷のかかる参加方法)を自ら設定し、チャレンジしようとする姿が見られるようになった。



学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 行事に対する不安を聞いたり、参加方法について一緒に考えたりするのは通級担当が行い、行事当日の動きの詳細については学級担任が生徒と相談しながら決める、というように役割分担を明確にする。
- 行事後には、通級担当が学級担任から対象生徒の取組の様子を聞き、通級指導教室においても生徒の頑張りについて丁寧に振り返りを行い、自信の回復につなげる。

参考資料

- ・ 武田鉄郎(2017). 発達障害の子どもの「できる」を増やす提案・交渉型アプローチ: 叱らないけど譲らない支援. Gakken.

実践7 時間の管理が苦手な生徒への指導

○例えば、このような生徒は——

- ・ やるべきことの優先順位をつけることが苦手である。
- ・ いつも時間に追われ、落ち着かない学校生活を送っていることが多い。
- ・ 課題や提出物が遅れがちで、それを改善したいと思っても繰り返してしまう。
- ・ 時間の見通しを立てるのが苦手なので、友達との約束を忘れたり、テスト勉強が間に合わなかったりする。



○指導に当たって——

- ・ ADHDのある生徒の場合、何時までに何をしなければならないのかを頭の中では理解できていても、周囲のことに気が散りやすいことから一つ一つの行動に時間がかかり、結果的に時間を守れないことが多い。一方で、活動に過度に集中してしまい、終了時刻になっても活動を終わることができないことがある。
- ・ また、予定を書いたメモをなくしたり、どこに書いたのかを忘れたりするなど、1週間後や1か月後を見通して活動することが難しい場合がある。
- ・ 以上のような特性を背景として、課題等の提出期限を守れないことが多く、その都度、教師や保護者から注意されたり、自分を責めたりして、自己肯定感の低下につながりやすい。したがって、通級指導教室では、時間の見通しをもって行動できることをねらいとした指導が求められる。

生活リズムの乱れが課題になっている中学生の指導例

○指導のねらい	・ 自分の時間の使い方を「見える化」することで、やりたいことの優先順位をつけて、時間の使い方を工夫することができる。
○主な自立活動の区分・項目	1 健康の保持 (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること
	4 環境の把握 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

(1) 時間を意識した行動をしているかどうかを振り返る。

- ワークシート(資料7)に普段の時間の使い方を書き出す。特に、就寝時刻が極端に遅くなってしまうなど、生活リズムが乱れたときの時間の使い方を書き出し、「見える化」すると効果的である。

5:00	6:00	7:00	8:00	～	16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00	
睡眠	起床	朝食	登校	学校	部活	下校	入浴	夕食	テレビ	ゲーム	スマホ	宿題	睡眠



指導のポイント

- ・ 「正直に書いたら叱られるかも…」といった生徒の不安感につながらないように配慮する必要があります。
- ・ 生徒が安心して学習活動に取り組めるよう、授業の導入部分で、時間をうまく使えないことは誰にでもあることを確認することが大切です。

(2)時間を有効活用するためのコツを確認する。

- 通級担当がうまく時間を使ったエピソードを交えて説明するとよい。

(3)時間の使い方の改善点を考える。

- まずは、すぐに改善できそうなことを考え、ワークシートにまとめる。
- 次に、理想的な時間の使い方を考え、今後、時間をかけて達成を目指す目標としてワークシートに記入しておく。

指導の成果が感じられた生徒の様子

- 通級指導によって、帰宅後や週末の生活で、やるべきことを先延ばしにしているということに気付いたことをきっかけとして、やるべきことの優先順位をつけながら生活しようとする姿が見られるようになった。
- これまでよりも時間を意識するようになり、見通しをもって学校生活を送れるようになってきた。
- 徐々にではあるが、課題等の提出期限やテスト当日までに、どのように取り組んでいけばよいのかという1週間程度のスケジュールを立てることができるようになってきた。



学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 学級担任とは、授業で使用した教材(プレゼンテーション資料等)や生徒が記入したワークシート等を共有する。
- 定期テストの学習計画表作成時に、通級指導の内容を参考にするよう、学級担任から対象生徒へ言葉かけをしてもらう。

スケジュール管理が苦手な高校生の指導例

○指導のねらい	・ 少し先の予定を意識して行動できるようにし、自律的な生活及び学習の習慣を身に付ける。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
	3 人間関係の形成 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること

初回の学習活動の流れ／指導のポイント

(1) どのような場面で時間の管理がうまくいかなかったかを整理する。

- 「正直に話したら注意されるかも…」といった生徒の不安感につながらないように配慮する。例えば、通級担当が、時間の管理がうまくいかなかったエピソードを話すなど、生徒が話しやすい雰囲気づくりに努める。

(2) スマートフォンのリマインダー機能について調べる。

- スマートフォンに最初からインストールされているリマインダー機能に加えて、無料で使用できる様々なアプリがある。また、広く使われている SNS である LINE 上でリマインドしてもらう方法もある。

(3) 自分のスマートフォンにリマインダーを設定してみる。

- 実際に生徒自身のスマートフォンで体験させることで、手軽さを実感できるようにする。



指導のポイント

- ・ リマインダーを活用する際には、まず、生徒が日常的に行っている行動に結び付けて始めてみましょう。例えば、カップラーメンの調理時間を測るといった身近な場面で使用することによって、日常生活を支えるツールとしての実感をもちやすくなります。

2回目以降の学習活動の流れ／指導のポイント

(1) リマインダーを活用してできたこと、それでもできなかったことを振り返る。

- リマインダーの活用について振り返りを行い、小さな成功体験を一緒に喜び、今後の活用へのモチベーションにつなげる。
- リマインダーを設定してもできなかったことについては、原因と対策を考え、再度活用するよう促す。

(2) リマインダーの活用で工夫した点について整理する。

- リマインダーの通知のタイミングや通知文の内容等、これまで工夫したことや今後工夫できそうなことについて整理する。



指導のポイント

- ・ 生徒によっては、スケジュール帳や付箋紙といったアナログのツールが有効な場合もあります。
- ・ 大切なことは、自分に合ったツールを見つけ、それを積極的に活用することで、スケジュール管理を適切に行い、見通しをもって学校生活を送れるようにすることです。

指導の成果が感じられた生徒の様子

- 課題を期限内に提出できたことがあり、嬉しそうに報告する様子が見られた。
- 「簡単で便利だと思ったので、何度か使ってみた。」と話すなど、リマインダーの利点を理解し、生活に応用できるようになった。
- 菓の飲み忘れが頻発していた生徒は、リマインダーを活用することで飲み忘れが減った。

学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- どんな場面であらうか、学級担任と具体的に共有する。その際は、必ず生徒本人の了承を得るようにする。
- 支援ツール(リマインダー等)の活用方法についても学級担任と情報共有し、重要な連絡の際にはツールを活用するよう言葉かけをしてもらう。
- 職員室等において、学級担任の働きかけであらういった場面を話題にすることで、生徒にとって身近な支援者である学級担任のポジティブな行動の促進を目指す。



参考資料

- ・ 伊庭葉子(2022). 学校生活をもっと楽しく! 中高生のための SST ワーク 学校生活編. 学事出版.

実践8 相手の感情を理解することが難しい生徒への指導

○例えば、このような生徒は——

- ・ 自分の主張を押し通したり、相手の言い分を無視したりしてしまう。
- ・ 自閉症の傾向がある場合、相手の言葉を字義通りに受け止めてしまうこともあるため、行動や表情に表れている相手の真意の読み取りを間違えることがある。
- ・ 休み時間等の自由な対人交流場面において、周りの生徒とトラブルを起こしてしまうことが多い。トラブルが続くと、周囲から敬遠され、孤立することがある。



○指導に当たって——

- ・ 自閉症のある生徒の場合、生活上の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情等から、相手の立場や相手が考えていること、抱いている感情等を推測するような指導を通して、他者と関わる際の具体的な方法を身に付けることが大切である。
- ・ 対人関係に関する技能の訓練に終始する指導にならないよう、十分留意する必要がある。

対人関係でストレスを抱えている高校生への指導例

○指導のねらい	・ 自分が置かれた状況について、複数の視点から考える姿勢を養い、自らの言動を振り返ったり、今後の生活に反映させたりすることができる。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (2) 状況の理解と変化への対応に関すること
	3 人間関係の形成 (2) 他者の意図や感情の理解に関すること
	6 コミュニケーション (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

(1) 特定の対人場面を描いているイラストを見て、二人の登場人物の気持ちを考える。

- 状況を客観的に捉えさせるために架空の場面として提示してもよいし、生徒が実際に経験したことを場面として設定し、自分事として考えさせてもよい。
- あとから振り返ることができるよう、ワークシート(資料8)に登場人物の気持ちを書くようにする。文章でもよいし、箇条書きでもよい。

(2) 各登場人物の問題点を確認し、二人へのアドバイスを考える。

- アドバイスを考えるのが難しい場合は、通級担当と一緒に考えてもよいこととする。

(3) 今回の学習と関連させて、普段の生活を振り返る。

- ここで自分の経験や性格等と結び付けて考えさせる。
 - ・ 自分の考え方や行動はどちらのタイプに近いか
 - ・ 同じような経験をしたことがあるか 他

- 生徒が思いつかなかった視点を補足するなどして、授業の振り返りを行う。



指導のポイント

- ・ 題材にする対人場面によっては、集団で実施した方が多様な考え方にふれることができ、より効果的な場合もあります。
- ・ ただし、生徒同士の関係性には十分留意する必要があります。

指導の成果が感じられた生徒の様子

- SNS による文章でのやりとりでは、相手の立場を考慮してメッセージを送ることを心掛けるようになった。
- これまでは、他の生徒と意見が異なるときには、自分の主張を押し通そうとすることが多かったが、その人なりの考えや思いを想像しようとする姿が見られるようになった。また、どうしたらよいのか分からなくなったときは、通級担当や学級担任に相談できるようになってきた。



学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 対象生徒が周りの生徒とうまくやりとりできなかったエピソードについて、随時、学級担任から情報提供してもらうことで、通級指導で取り扱う教材に生かすことができる。
- 必要に応じて、学級担任と連携して、ホームルーム活動でも同様のワークや話し合いをする場を設定する。可能であれば、その結果を通級指導の中で対象生徒と共有し、多様な考え方があることを学習する機会とする。

実践9 感情を表現することが苦手な生徒への指導

○例えば、このような生徒は——

- ・ 周りの生徒と一緒に活動している際に、自分の考えや気持ちをうまく伝えられず、イライラしたり落ち込んだりすることが多い。
- ・ 他者に自分の気持ちを適切な方法で伝えることが難しい場合、その場で泣いたり、物に当たったりするなど、不適切な方法で感情を表現してしまうことがある。



○指導に当たって——

- ・ 自閉症や ADHD のある生徒の場合、感情をうまくコントロールできなくなったときは、いったんその場を離れて、深呼吸をするなど、自分を落ち着かせる方法を身に付けられるよう指導することが大切である。そして、落ち着いてから、自分の考えや気持ちをどのように相手に伝えればよかったのかを振り返られるような指導も必要である。
- ・ LD のある生徒の場合、言葉は知っているものの、その意味を十分に理解せずに活用したり、意味を十分に理解していないことから活用できず、自分の思いや考えを正確に伝える語彙が少なかったりすることがある。そのため、実体験と結び付けながら、感情を表す語彙を増やしていくことも大切である。

泣くことでネガティブな感情を表出していた高校生への指導例

○指導のねらい	・ 感情を表すための語彙を増やし、適切な言葉で自分の気持ちを伝えることができる。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (1) 情緒の安定に関すること
	3 人間関係の形成 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること
	6 コミュニケーション (2) 言語の受容と表出に関すること (3) 言語の形成と活用に関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

(1)感情を表す言葉を考える。

- 生徒が思いつく言葉を発表してもらい、1回の授業で2語～3語取り上げる。
- 次の授業までに、感情を表す言葉を探してくる課題を出してもよい。

(2)その感情が生じる場面を考える。

- 本時で取り上げる感情を表す言葉について、その感情が生じる場面をワークシート(資料9)に記入する。
- ワークシートに記入した内容を確認する際に、感情を表す言葉1語につき、できるだけ複数の場面で考えることができるようにする。
- 実際に経験した場面と結び付けることができると、より効果的である。



指導のポイント

- ・ 本実践のような授業を複数回行い、使用できる言葉が増えてきたら、発展的な学習として、様々な場面のイラストや文章を見て、どの感情が当てはまるかを考える学習活動が考えられます。
- ・ また、各場面において、どのような言動が好ましいか（又は好ましくないか）についても考えると、より効果的です。

（参考：資料 10）

指導の成果が感じられた生徒の様子

- 泣くことでネガティブな感情を表出していた生徒が、具体的に自分の言葉で気持ちやその理由を伝える姿が見られるようになった。
- 他者の考えや気持ちについても考慮した発言が多くなり、困ったときには、教師に相談できるようになってきた。



学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 対象生徒が適切な方法で状況や気持ちを説明できないときは、傾聴する姿勢で接し、生徒が自分のペースで表現しやすいよう配慮することを学級担任と確認する。
- 対象生徒が自分の気持ちを言葉にして表出できたら、そのことを評価するよう、教師間で共通理解を図る。

実践10 不安が強く、何事にも消極的な生徒への指導

○例えば、このような生徒は――

- ・ これまでの失敗経験等の積み重ねにより、様々な学習活動に対して不安感が強く、「自分にはできない」と消極になることが多い。
- ・ 成功体験があっても自信につながりにくく、過去の失敗を強く意識して、新しい活動への挑戦を躊躇してしまうことがある。



○指導に当たって――

- ・ 人と関わることに自信がもてなかったり、周囲の人への依存心が強かったりするため、まずは自分の考えや要求が伝わったり、相手の意図を受け止めたりする、双方向のコミュニケーションが成立する成功体験を積み重ねることができるよう指導することが必要である。
- ・ 行動することをためらいがちな場合は、まず、本人が容易にできる活動を設定し、成就感を味わうことができるようにして、徐々に自信を回復しながら、自己に対する肯定的な感情を高めていくことができるように指導することが大切である。

自分から他者に働きかけることが苦手な高校生への指導例

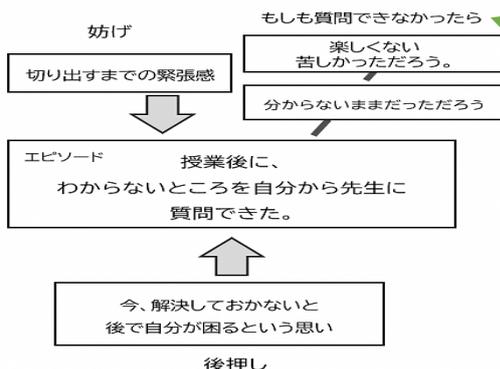
○指導のねらい	・ 学校生活の振り返りを通して、よかった点や改善点、これまでの努力の過程、自己の成長に気付き、前向きに今後の生活につなげることができる。
○主な自立活動の区分・項目	2 心理的な安定 (1) 情緒の安定に関すること
	3 人間関係の形成 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること
	6 コミュニケーション (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

学習活動の流れ／指導のポイント

(1) 起こった出来事(エピソード)を記入する。

(2) 出来事に対し、「後押し」及び「妨げ」となった物事(人を含む)を考え、記入する。

○ ワークシートへの記入例



実際の出来事と異なる行動をとっていた場合(「もしも〇〇だったら」)を想像し、記入する。

(3) そのときの考えや気持ちを振り返る。

- 生徒との対話を通して、取り組もうとする姿勢や取り組んだことについて称賛するとともに、よりよい取組に向けた助言をする。

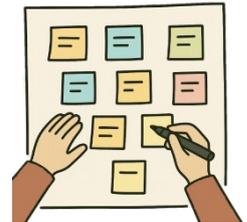


指導のポイント

- ・ 実施形態（個別、小集団）や使用ツール（紙媒体、ICT 活用）は、生徒と事前に相談して決めます。
- ・ 毎月の振り返りを蓄積し、年度末に、生徒によるプレゼン形式で1年間の振り返りを行うことで、自分の成長をより実感できます。

指導の成果が感じられた生徒の様子

- 継続的に取り組むことで、肯定的な感情が高まり、未知のことにも意欲的に挑戦したり物事を前向きにとらえたりすることが増えた。また、当時は失敗だと思っていたことも、後から意味や価値があったことに気付くことができた。
- ペアで振り返りを行い、相手の助言を受け止めたり共感を得られたりする様子が見られた。
- 通級指導終了後も、日々自分で振り返りながら学校生活を送る姿が見られた。



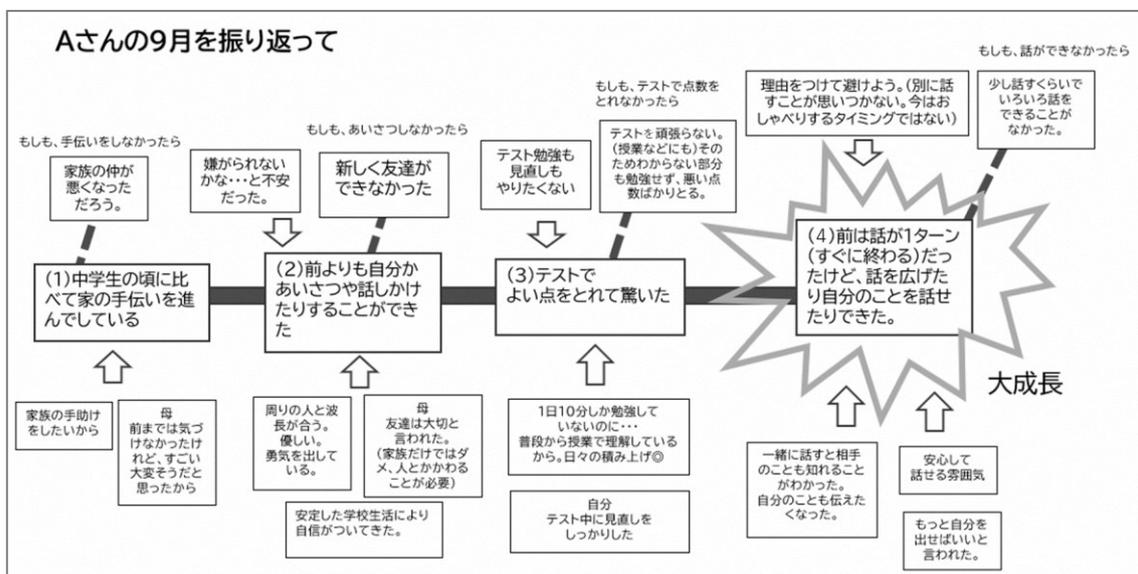
学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント

- 学期末等の節目の時期は、生徒同士の小集団活動や学級担任も同席した振り返り活動を設定する。
- 学級担任と連携して、学級内での班活動やグループ学習では、対象生徒への受容的な関わりができていいる生徒と一緒に活動する場面を意図的に設定する。

参考

(1) 月末の振り返りの成果物(例)

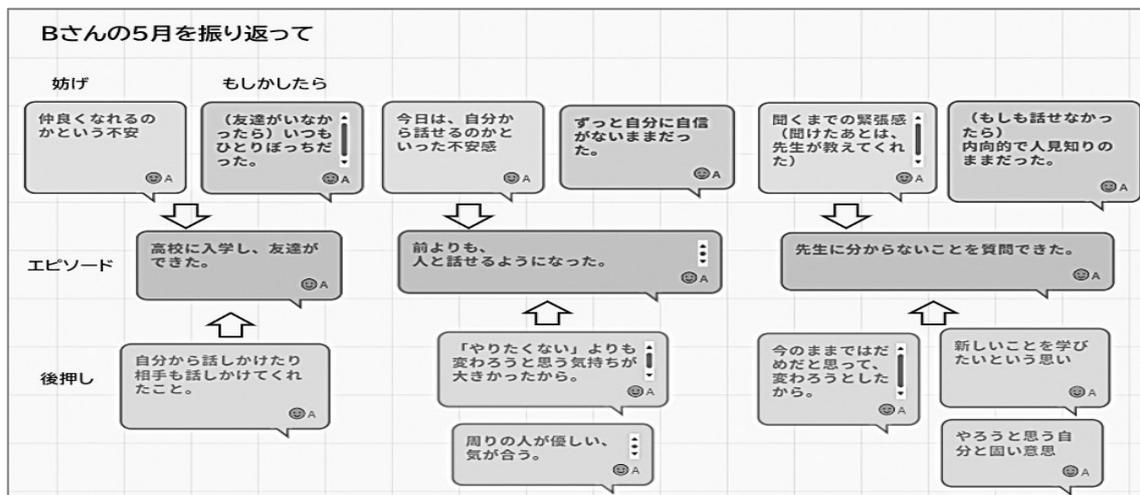
- 紙媒体を使用した場合の準備物： 付箋紙、サインペン、ワークシート(白紙のコピー用紙)



○ 書字に困難のある生徒の場合、ICT を活用して実施することも可能

【例】オンラインツール「ふきだしくん」(株式会社ティーファブワークス)

<https://477.jp/>



(2) 通級指導を受けた生徒の声

通級受講を振り返って

私は、入学時は何をやっても自信がなく、不安が強く消極的でした。わからないことがあっても、先生や周りの仲間に質問ができませんでした。自分を変えたい思いで、通級の受講を希望しました。

特に印象に残っていることは、同年代生徒との振り返りです。振り返りは、その時の自分を見つめ直す機会となり、多くの気づきがありました。また後輩との学習では、頼られることにより、先輩としての自覚が生まれ率先力が高まりました。

2年間の学びにより、「大きく変化した自分」になれました。今は、自分から仲間や先生に相談したり、一人で行動したりすることができるようになりました。また、通級終了後は、アルバイトにも取り組んでいます。

今後も、振り返りながら自分自身を高めていきたいです。

※本手引への掲載については、生徒本人の承諾を得ています。

(3) 参考資料

- ・ サトウタツヤ(2009). TEM ではじめる質的研究 時間とプロセスを扱う研究をめざして. 誠信書房.

コラム② 障がいの社会モデルで考えてみよう

中央教育審議会の『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（令和3年1月）には、全ての教師に必要な特別支援教育の専門性として、次のことが述べられています。

全ての教師には、障害の特性等に関する理解と指導方法を工夫できる力や、個別の教育支援計画・個別の指導計画などの特別支援教育に関する基礎的な知識、合理的配慮に対する理解等が必要である。加えて、障害のある人や子供との触れ合いを通して、障害者が日常生活又は社会生活において受ける制限は障害により起因するものだけでなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものという考え方、いわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえ、障害による学習上又は生活上の困難について本人の立場に立って捉え、それに対する必要な支援の内容を一緒に考えていくような経験や態度の育成が求められる。また、こうした経験や態度を、多様な教育的ニーズのある子供がいることを前提とした学級経営・授業づくりに生かしていくことが必要である。

上記で重要視されている障がいの社会モデルの考え方を、通級指導を受けている児童生徒を例に考えてみたいと思います。例えば、読み書きに困難のある児童は、在籍している通常の学級における授業で、板書を鉛筆でノートに写す方法しか認められていない場合、書くこと自体が大きな負担となり、授業内容を理解する機会が著しく損なわれます。障がいの社会モデルでは、他の児童と同じように読み書きができるように訓練が必要であると考えのではなく、「板書は鉛筆でノートに写す」というルールやそれを必須とする授業展開等が、当該児童にとって、学ぶ上での障壁となっており、障がい状況を生んでいるというように考えます。この考え方について、在籍学級の担任と通級担当が共通理解を図っておかなければ、当該児童の障がい状況がなかなか改善されないことは容易に想像できます。だからこそ、両者の連携が非常に重要になるのです。

第2章の「実践4」では、通級指導において、板書をノートに写す方略の一つとして、タブレットPCを活用する方法を取り上げ、練習する機会を設けています。この学習方略が、本児童の実態に合っていて、在籍学級においてもこの方法が認められると、本児童の障がい状況は大幅に改善されます。

このように、障がいの社会モデルの考え方に基づいて、通級指導における指導内容を検討するとともに、それを通常の学級における支援・配慮に生かすことが求められています。

特別寄稿「通級担当に期待されていること」

障害者差別解消法が平成25年6月に制定され、障害の有無により分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することが求められるようになりました。

この法令が制定されてから12年が経ち、現在、障害のある子どもの多くが、小・中・高等学校の通常の学級で学んでいます。もちろん、障害の状態によって、通常の学級以外の学びの場を選択することもあります。どの学校においても、学校長のリーダーシップのもと、全ての教員が、特別支援教育に関する理解を深め、学校全体で支援を行うことが期待されています。

こうした流れを受け、国立特別支援教育総合研究所では、インクルーシブ教育システムの推進のため「地域支援事業」を実施してきました。青森県教育委員会は、小・中学校等における校内支援体制の充実と、通級による指導を担当する教員の専門性向上を目指した県の事業に重ね、地域支援事業に参画いただきました。

インクルーシブ教育システムが目指す方向性は、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことにあります。ですが、障害のある子どもが、障害のない子どもと場を共にするだけでは十分ではありません。大切なのは、それぞれの子どもが「授業の内容が分かること」「学習活動に参加している実感・達成感が持てること」「充実した時間を過ごすことができること」「生きる力を身に付けていること」にあります。これらはインクルーシブ教育システムの本質的な視点となるため、どれ1つ欠かすことはできません。だからこそ、合理的配慮の提供や環境整備が必要とされています。

さらに、通級による指導は、障害のある子どもが通常の学級で力を発揮し、将来の生きる力をつけるために大切な学びの場です。そのため、通級担当には、障害特性等に応じた指導に関する高い専門性に加え、個に応じた多様かつ柔軟な指導方法を考える力とともに、学級担任等に対して助言や支援等の具体的な提案力も求められます。

今回、新たに作成した手引は、通級担当にとって、指導に関する基本的な姿勢や指導に係る実態把握、個別の教育支援計画や指導計画の作成などの役割のポイントに加え、実践例も示されています。これまでに担当された先生方の知見が詰まった実践は、新たに通級担当になる教員にとっても大変参考になるものといえるでしょう。

また、実践例の中に示された「学級担任との連携や通常の学級での配慮のポイント」は非常に大切な観点かと思えます。通級による指導を受けている子どもたちは、通常の学級に在籍する子どもたちです。通級による指導を受ける時間は、子どもが学校で過ごす時間のほんの数時間でしかありません。だからこそ、通級担当が知っている、「子どもの不安や期待」「在籍学級での勉強や友人関係に対する思い」「子どもが得意とすること」「得意なことの生かし方と苦手なことのサポートの仕方」等を学級担任にも知ってもらうことは、子どもが学校で過ごす多くの時間の質を高める上でとても大切になります。

通級による指導を受けている子どもは、通級による指導の場だけでなく、在籍学級でも学習活動を楽しめたり、友人関係を築けたりできるようになりたいと願っているものです。学級担任の理解が深まり、指導力に結びつくことは、通級による指導を受けている子どもだけでなく、学級全体の環境づくりにも生かされます。“黒子”として学級担任をサポートすることは、大きな結果に結びつく可能性があります。

これまで述べてきたように、通級担当の役割は広く、期待はとても大きなものです。その役割が十分に果たせるかどうかは、校内全体の理解や雰囲気にも大きく左右されると思います。ひとりでは難しいことも、人とつながることで上手くいくこともあるものです。管理職や特別支援教育コーディネーター等とつながり、専門性を発揮していただくことが期待されます。

国立特別支援教育総合研究所
伊藤 由美

資料

作成日	年 月 日
評価日	年 月 日

個別の教育支援計画

【 学校】

本人氏名		性別		生年月日	
保護者氏名		学年・組			
住所	(TEL)				
生活の様子	得意なこと 好きなこと	<input type="checkbox"/> 本人、保護者からの聞き取り、関係機関の情報、教員の見取り等により以下の内容を把握します。 <input type="checkbox"/> 学校生活 <input type="checkbox"/> 家庭生活 <input type="checkbox"/> 地域生活			
	苦手なこと				
本人・保護者の願 望	本人	<input type="checkbox"/> 本人、保護者からの聞き取り等で把握します。 <input type="checkbox"/> 希望する進路や将来像についても把握します。			
	保護者				
合理的配慮	<input type="checkbox"/> 合理的配慮の3観点11項目の中から本人及び保護者と合意形成を図った項目を記入します。 <input type="checkbox"/> 各項目の見出しは、例えば、「①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮」と記入します。 <input type="checkbox"/> 具体的な内容は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の別表（本冊子の資料として掲載）を参考に記入します。				
長期目標 (期間： 年)	<input type="checkbox"/> 評価の時期（1～3年を目安に）は学校として適切に定めておき、評価日までに達成可能な目標を記入します。				
関係機関との連携	<input type="checkbox"/> 関係機関名と支援内容を記入します。（担当：回数、支援内容） <input type="checkbox"/> 福祉、医療（受診、服薬、診断名等）、労働等との連携がある場合は記入します。 <input type="checkbox"/> 通級による指導、地域とのかかわり（習い事、放課後活動）も含まれます。				
作成者	学級担任：		特別支援教育コーディネーター：		

年 月 日 保護者氏名

個別の教育支援計画

【〇〇小学校】

本人氏名		性別		生年月日	
保護者氏名		学年・組	4年 ○組		
住所	(TEL)				
生活の様子	得意なこと 好きなこと	<ul style="list-style-type: none"> ・習い事（水泳教室）は休まず通っている。 ・テレビアニメが好きで、詳しく知っている。 ・友達との関係は良好であり、休み時間には一緒に遊んでいる。 			
	苦手なこと	<ul style="list-style-type: none"> ・字形が崩れやすく、板書に時間がかかる。 ・音読では、たどたどしい読み方をする。 			
本人・保護者の 願 望	本人	<ul style="list-style-type: none"> ・上手く字が書けるようになりたい。 			
	保護者	<ul style="list-style-type: none"> ・書くことを嫌がらずに取り組んでほしい。 ・音読ではすらすら読めるようになってほしい。 			
合理的配慮	<p>①-1-2 学習内容の変更・調整</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文章の読む量や書く量を減らすなど負担にならない程度に調整する。 <p>①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮</p> <ul style="list-style-type: none"> ・単語のまとまりが分かりやすいように補助線を引いたり、文節ごとに区切ったりする。 <p>②-1 専門性のある指導体制の整備</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通級指導教室と連携し、指導の充実を図る。 				
長期目標 (期間：1年)	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校で学習する漢字の7割を書くことができる。 ・自分で工夫しながら、スムーズに音読できる。 				
関係機関との 連 携	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇小学校通級指導教室（担当〇〇：週1回、個別の読み書きの指導） ・水泳教室（担当〇〇：週1回、情報共有） 				
作成者	学級担任：		特別支援教育コーディネーター：		

作成日	年 月 日
評価日	年 月 日

個別の指導計画

【 学校】

学年・組		本人氏名	
学校生活の様子	<p>うまくいっているところ</p> <p>○指導の有効な手がかりになるため、多く記述するようにします。 ・できていること ・頑張っていること ・得意なこと ・興味や関心</p> <p>つまづいているところ</p> <p>○気になる行動の実態や支援が必要と思われることを記述します。 ○「～できない」という記述は避けます。</p>		
短期目標 (期間：)	<p>○指導期間をあらかじめ決定しておき、評価日までに達成可能な指導目標を設定します。 (例：1年ごと、学期ごと) ○「～しないようにする」等の表現は避け、「～できる」という文末にします。</p>		
手立て	<p>○「短期目標」に対応した手立てを記述します。 ○「学校生活の様子」の「うまくいっているところ」を活用して指導の手立てを設定します。 ・補助教材の活用 ・言葉かけの工夫 ・活動量の調整 ・時間の調整 等が考えられます。 ○誰がどの時間や場所で指導するのかも考えて手立てを設定します。</p>		
評価	<p>○評価の時期は学校として適切に定めておきます。 ○「短期目標」の達成状況について記入し、「指導目標」や「手立て」を見直します。</p>		
作成者	学級担任：	特別支援教育コーディネーター：	

個別の指導計画

【〇〇小学校】

学年・組	4年 ○組	本人 ^{かりがな} 氏名	
学校生活の様子	<p>うまくいっているところ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・飼育係では、係活動を忘れることなく、進んでうさぎ小屋の掃除をしている。 ・テレビアニメが好きで、休み時間などアニメのキャラクターを描いていることが多い。 ・課題には最後まで取り組み、宿題も忘れずにやってくる。 <p>つまづいているところ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・漢字を使わずに文章を書いている。 ・音読では、たどたどしい読み方をする。 		
短期目標 (期間:1年)	<p>1 漢字の小テストで7割以上書くことができる。</p> <p>2 補助線や文節ごとの区切りをもとに、声を出して文章を読むことができる。</p>		
手立て	<p>目標1について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通級指導教室で作成した「漢字ポイントカード（漢字を覚えるためのコツ）」を国語の授業でも活用して、漢字を書くようにする。 ・漢字の小テストでは、書き出し位置に印を付ける。 <p>目標2について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文章の単語に補助線を入れたり、文節ごとに区切ったりする。 ・声を出して文章を読んだときには、十分に称賛する。 		
評価	<p>目標1について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通級指導教室の教員と一緒に作ったイラスト入りの「漢字ポイントカード」を授業内で活用することにより、自分で考えたコツを思い出せるようになり、カードを見なくても正しく書ける漢字が増えてきた。 <p>目標2について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書を音読する前には、自分から補助線を引くようになった。補助線や文節ごとの区切りを手がかりにしたことによって、自信をもって音読することができるようになってきた。学校の取組を家庭へ伝え、保護者からも称賛されたことにより、家庭でも音読するようになってきた。 		
作成者	学級担任： _____ 特別支援教育コーディネーター： _____		

自立活動の指導内容例

※特別支援学校学習指導要領解説自立活動編を基に作成（「障害」等の用語表記は原文のまま）

言語障害に関する指導内容例

区分・項目		●指導内容例と留意点	◆他の項目との関連例
1 健康の保持	(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること	●口蓋裂の既往歴がある幼児児童生徒の場合、滲出性中耳炎やむし歯などになりやすいことがあるため、日ごろから幼児児童生徒の聞こえの状態に留意したり、丁寧な歯磨きの習慣形成に努めたりするなどして、病気の予防や健康管理を自らできるようにすることが大切である。	
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること	●吃音のある幼児児童生徒の場合、吃音に関する知識を得る機会がないと、吃症状が生じることへの不安感や恐怖感をもち、内面の葛藤を一人で抱えることがある。そこで、自立活動担当教師との安心した場の中で、吃音について学び、吃音についてより客観的に捉えられるようにしたり、発達の段階に合わせて、吃症状の変化等の、いわゆる吃音の波に応じて、例えば、在籍学級担任に「どうして欲しいのか」等を伝える、その内容と伝え方を話し合ったりすることが大切である。	
2 心理的な安定	(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること	◆吃音のある幼児児童生徒の場合、学校生活等においてできるだけ言葉少なくすまそうとするなど消極的になることがある。このような要因として、人とのコミュニケーションに不安感や恐怖感を抱えていることが考えられる。このような場合には、自立活動担当教師との安心できる関係の中で、楽しく話す体験を多くもつこと、様々な話し方や読み方を体験したり、自分の得意なことに気付かせて自信をもたせたりすること等を通して、吃音を自分なりに受け止め、積極的に学習等に取り組むようにすることが大切である。その際、好きなことや得意なことを話題にして自ら話せるようにするとともに、達成感や成功感を味わえるようにすることも必要である。したがって、吃音のある幼児児童生徒が学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲が向上するためには、この項目に加えて、「1健康の保持」や「3人間関係の形成」、「6コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。	
6 コミュニケーション	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること	●言語発達に遅れがある幼児児童生徒の場合、語彙が少ないため自分の考えや気持ちを的確に言葉にできないことや相手の質問に的確に答えられないことなどがある。そこで、幼児児童生徒の興味・関心に応じた教材を活用し、語彙を増やしたり、ことばのやりとりを楽しんだりすることが必要である。特に、幼児の場合は、言語による直接的な指導以外に、絵画や造形活動、ごっこ遊びや模倣を通して、やりとりの楽しさを知り、コミュニケーションの基礎を作るのが大切である。	
	(2) 言語の受容と表出に関すること	●構音障害のある場合、発声・発語器官（口腔器官）の微細な動きやそれを調整することが難しくかったり、音韻意識の未熟さがあつたりするため、正しい発音にならないことがある。そこで、構音運動を調整する力を高めたり、音韻意識を育て、音の弁別や自分の発音をフィードバックできるようにしたりして、正しい発音を定着させるのが大切である。	
	(3) 言語の形成と活用に関すること	●言語発達に遅れのある幼児児童生徒の場合、語彙が少ないため自分の考えや気持ちを的確に言葉にできないことや相手の質問に的確に答えられないことなどがある。そこで、幼児児童生徒の興味・関心に応じた教材を活用し、語彙を増やしたり、言葉のやりとりを楽しんだりすることが必要である。特に、幼児の場合は、言語による直接的な指導以外に、絵画や造形活動、ごっこ遊びや模倣を通して、やりとりの楽しさを知り、コミュニケーションの基礎的能力に関する項目と関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。 ◆言葉の発達に遅れのある場合、コミュニケーションを円滑に行うことが難しい。このような要因としては、話す、聞く等の言語機能に発達の遅れや偏りがあるために、結果的に乳幼児期のコミュニケーションが十分に行われなかったことや言語環境が不十分なことが考えられる。このような場合には、自立活動担当の教師との安心できる場で言葉遊びを行ったり、作業や体験的な活動を取り入れたりすることが大切である。また、語彙の習得や上位概念、属性、関連語等の言語概念の形成には、生活経験を通して、様々な事物を関連付けながら言語化を行うことが大切である。そのためには、課題の設定を工夫して幼児児童生徒に「できた」という経験と自信をもたせ、コミュニケーションに対する意欲を高め、言葉を生活の中で生かせるようにしていくことが大切である。したがって、言葉の発達に遅れのある幼児児童生徒にコミュニケーションを通して適切な言語概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けるようにするためには、この項目の内容と「2心理的な安定」、「3人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。	

自閉症に関する指導内容例

区分・項目	●指導内容例と留意点	◆他の項目との関連例
<p>1 健康の保持</p> <p>(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること</p>	<p>●自閉症のある幼児児童生徒の場合、特定の食物や衣服に強いこだわりを示す場合があり、極端な偏食になったり、季節の変化にかかわらず同じ衣服を着続けたりすることがある。また、相手からどのように見られているのかを推測することが苦手な場合がある。そのため、整髪や着衣の乱れなど身だしなみを整えることに関心が向かないことがある。(中略)このような場合には、個々の幼児児童生徒の困難の要因を明らかにした上で、無理のない程度の課題から取り組むことが大切である。生活のリズムや生活習慣の形成は、日課に即した日常生活の中で指導をすることによって養うことができる場合が多い。また、清潔や衛生を保つことの必要性を理解できるようにし、家庭等との密接な連携の下に不衛生にならないように日常的に心がけられるようにすることが大切である。なお、生活のリズムや生活習慣の形成に関する指導を行う際には、対象の幼児児童生徒の1日の生活状況を把握する必要がある。特に、覚醒と睡眠のリズム、食事及び水分摂取の時間や回数・量、食物の調理形態、摂取時の姿勢や援助の方法、口腔機能の状態、排泄の時間帯・回数、方法、排泄のサインの有無などに加えて、呼吸機能、体温調節機能、服薬の種類や時間、発熱、てんかん発作の有無とその状態、嘔吐、下痢、便秘など体調に関する情報も入手しておくことが大切である。</p> <p>◆自閉症のある幼児児童生徒の場合、自分の体調がよくない、悪くなりつつある、疲れているなどの変調がわからずに、無理をしてしまうことがある。その結果、体調を崩したり、回復に非常に時間がかかったりすることがある。この原因としては、興味のある活動に過度に集中してしまい、自分のことを顧みることが難しくなってしまうことや、自己を客観的に把握することや体内の感覚を自覚することなどが苦手だということが考えられる。このような場合には、健康を維持するために、気になることがあっても就寝時刻を守るなど、規則正しい生活をするための大切さについて理解したり、必要に応じて衣服を重ねるなどして温度に適した衣服の調節をすることを身に付けたりすることが必要である。また、体調を自己管理するために、客観的な指標となる体温を測ることを習慣化し、体調がよくないと判断したら、その後の対応を保護者や教師と相談することを学ぶなどの指導も考えられる。こうした健康に関する習慣について指導する場合には、自己を客観視するため、例えば、毎朝その日の体調を記述したり、起床・就寝時刻などを記録したりして、スケジュール管理をすること、自らの体内の感覚に注目することなどの指導をすることが大切である。したがって体調の管理に関する指導については、この項目と「3人間関係の形成」、「4環境の把握」、「6コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて指導内容を設定することが大切である。</p>	
<p>(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること</p>	<p>●自閉症のある幼児児童生徒で、感覚の過敏さやこだわりがある場合、大きな音がしたり、予定通りに物事が進まなかったりすると、情緒が不安定になることがある。こうした場合、自分から別の場所へ移動したり、音量の調整や予定を説明してもらうことを他者に依頼したりするなど、自ら刺激の調整を行い、気持ちを落ち着かせることができるようにすることが大切である。</p>	
<p>(5) 健康状態の維持・改善に関すること</p>	<p>●知的障害や自閉症のある幼児児童生徒の中には、運動量が少なく、結果として肥満になったり、体力低下を招いたりする者も見られる。また、心理的な要因により不登校の状態が続き、運動量が極端に少なくなったり、食欲不振の状態になったりする場合もある。このように、障害のある幼児児童生徒の中には、障害そのものによるのではなく、二次的な要因により体力が低下する者も見られる。このような幼児児童生徒の体力低下を防ぐためには、運動することへの意欲を高めながら適度な運動を取り入れたり、食生活と健康について実際の生活に即して学習したりするなど、日常生活において自己の健康管理ができるようにするための指導が必要である。</p>	
<p>(1) 情緒の安定に関すること</p>	<p>●自閉症のある幼児児童生徒で、他者に自分の気持ちを適切な方法で伝えることが難しい場合、自ら自分をたたいてしまうことや、他者に対して不適切な関わり方をしてしまうことがある。こうした場合、自分を落ち着かせることができる場所に移動して、慣れた別の活動に取り組むなどの経験を積み重ねていきながら、その興奮を静める方法を知ることや、様々な感情を表した絵カードやメモなどを用いて自分の気持ちを伝えるなどの手段を身に付けられるように指導することが大切である。</p>	

2 心理的な安定	(2) 状況の理解と変化への対応に関すること	<p>●自閉症のある幼児児童生徒の場合、日々の日課と異なる学校行事や、急な予定の変更などに対応することができず、混乱したり、不安になったりして、どのように行動したらよいか分からなくなることがある。このような場合には、予定されているスケジュールや予想される事態や状況等を伝えたり、事前に体験できる機会を設定したりするなど、状況を理解して適切に対応したり、行動の仕方を身に付けたりするための指導をすることが大切である。また、周囲の状況に意識を向けることや経験したことを他の場面にも結び付けて対応することが苦手なため、人前で年齢相応に行動する力が育ちにくいことがある。そこで、行動の仕方を短い文章にして読むようにしたり、適切な例を示したりしながら、場に応じた行動の仕方を身に付けさせていくことが大切である。</p> <p>◆自閉症のある幼児児童生徒の場合、特定の動作や行動に固執したり、同じ話を繰り返したりするなど、次の活動や場면을切り換えることが難しいことがある。このようなこだわりの要因としては、自分にとって快適な刺激を得ていたり、不安な気持ちを和らげるために自分を落ち着かせようと行動していたりしていることが考えられる。そこで、特定の動作や行動等を無理にやめさせるのではなく、本人が納得して次の活動に移ることができるように段階的に指導することが大切である。その際、特定の動作や行動を行ってもよい時間帯や回数をあらかじめ決めたり、自分で予定表を書いて確かめたりして、見通しをもって落ち着いて取り組めるように指導することが有効である。したがって、本人が納得して次の活動に移ることができるような指導については、この項目に加えて、「3人間関係の形成」「4環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。</p>
3 人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること	<p>●他者とのかかわりをもととするが、その方法が十分に身に付いていない自閉症のある幼児児童生徒の場合、身近な教師とのかかわりから、少しずつ、教師との安定した関係を形成することが大切である。そして、やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやりとりの方法が定着するようにし、相互にかかわり合う素地を作ることが重要である。その後、やりとりの方法を少しずつ増やしていくが、その際、言葉だけでなく、具体物や視覚的な情報も用いて分かりやすくすることも大切である。さらに、嬉しい気持ちや悲しい気持ちを伝えにくい場合などには、本人の好きな活動などにおいて、感情を表した絵やシンボルマーク等を用いながら、自分や、他者の気持ちを視覚的に理解したり、他者と気持ちの共有を図ったりするような指導を通して、信頼関係を築くことができるようにすることが大切である。</p>
	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること	<p>●自閉症のある幼児児童生徒の場合、言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の思いや感情を読み取り、それに応じて行動することが困難な場合がある。また、言葉を字義通りに受け止めてしまう場合もあるため、行動や表情に表れている相手の真意の読み取りを間違えることもある。そこで、生活上の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情などから、相手の立場や相手が考えていることなどを推測するような指導を通して、他者と関わる際の具体的な方法を身に付けることが大切である。</p>
	(3) 自己の理解と行動の調整に関すること	<p>◆自閉症のある幼児児童生徒の場合、自分の長所や短所に関心が向きにくいなど、自己の理解が困難な場合がある。また、「他者が自分をどう見ているか」、「どうしてそのような見方をするのか」など、他者の意図や感情の理解が十分でないことから、友達の行動に対して適切に応じることができないことがある。このような場合には、体験的な活動を通して自分の得意なことや不得意なことの理解を促したり、他者の意図や感情を考え、それへの対応方法を身に付けたりする指導を関連付けて行うことが必要である。また、自閉症のある幼児児童生徒の場合、特定の光や音などにより混乱し、行動の調整が難しくなることがある。そうした場合、光や音などの刺激の量を調整したり、避けたりするなど、感覚や認知の特性への対応に関する内容も関連付けて具体的な指導内容を設定することが求められる。このように、自閉症のある幼児児童生徒が、自己を理解し、状況に応じて行動できるようになるためには、この項目と「(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。」の項目などを関連付けるとともに、「4環境の把握」等の区分に示されている項目なども相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。</p>

	<p>(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること</p>	<p>●自閉症のある幼児児童生徒の場合、聴覚の過敏さのため特定の音に、また、触覚の過敏さのため身体接触や衣服の材質に強く不快感を抱くことがある。それらの刺激が強すぎたり、突然であったりすると、感情が急激に変化したり、思考が混乱したりすることがある。そこで、不快である音や感触などを自ら避けたり、幼児児童生徒の状態に応じて、音が発生する理由や身体接触の意図を知らせるなどして、それらに少しずつ慣れていったりするように指導することが大切である。なお、ある幼児児童生徒にとって不快な刺激も、別の幼児児童生徒にとっては快い刺激である場合もある。したがって、個々の幼児児童生徒にとって、快い刺激は何か、不快な刺激は何かをきめ細かく観察して把握しておく必要がある。また、不足する感覚を補うため、身体を前後に動かしたり、身体の一部をたたき続けたりして、自己刺激を過剰に得ようとすることもある。そこで、例えば、身体を前後に動かしている場合には、ブランコ遊びを用意するなど、自己刺激のための活動と同じような感覚が得られる他の適切な活動に置き換えるなどして、幼児児童生徒の興味がより外に向かい、広がるような指導をすることが大切である。</p>
<p>4 環境の把握</p>	<p>(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること</p>	<p>●自閉症のある幼児児童生徒の場合、聴覚に過敏さが見られ、特定の音を嫌がることがある。そこで、自分で苦手な音などを知り、音源を遠ざけたり、イヤーマフやノイズキャンセルヘッドホン等の音量を調節する器具を利用したりするなどして、自分で対処できる方法を身に付けるように指導することが必要である。また、その特定の音が発生する理由や仕組みなどを理解し、徐々に受け入れられるように指導していくことも大切である。他にも、聴覚過敏のため、必要な音を聞き分けようとしても、周囲の音が重なり聞き分けづらい場合がある。こうした場合は、音量を調節する器具の利用等により、聞き取りやすさが向上し、物事に集中しやすくなることを学べるようにし、必要に応じて使い分けられるようにすることが大切である。加えて、状況に応じてこれらの器具を使用することを周囲に伝えることができるように指導することも大切である。</p>
	<p>(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること</p>	<p>●自閉症のある幼児児童生徒の場合、「もう少し」、「そのくらい」、「大丈夫」など、意味内容に幅のある抽象的な表現を理解することが困難な場合があるため、指示の内容を具体的に理解することが難しいことがある。そこで、指示の内容や作業手順、時間の経過等を視覚的に把握できるように教材・教具等の工夫を行うとともに、手順表などを活用しながら、順序や時間、量の概念等を形成できるようにすることが大切である。また、自閉症のある幼児児童生徒の場合、興味のある事柄に注意が集中する傾向があるため、結果的に活動等の全体像が把握できないことがある。そこで、一部分だけでなく、全体を把握することが可能となるように、順序に従って全体を把握する方法を練習することが大切である。</p> <p>●ADHDや自閉症のある幼児児童生徒の場合、活動に過度に集中してしまい、終了時刻になっても活動を終えることができないことがある。このような場合、活動の流れや時間を視覚的に捉えられるようなスケジュールや時計などを示し、時間によって活動時間が区切られていることを理解できるようにしたり、残り時間を確認しながら、活動の一覧表に優先順位をつけたりするなどして、適切に段取りを整えられるようにすることが大切である。</p>
<p>5 身体の動き</p>	<p>(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること</p>	<p>◆自閉症のある幼児児童生徒の場合、自分のやり方にこだわりがあったり、手足を協調させてスムーズに動かしたりすることが難しい場合がある。また、他者の意図を適切に理解することが困難であったり、興味のある一つの情報のみに注意が集中してしまったりすることから、教師が示す手本を自ら模倣しようとする意識がもてないことがある。その結果、作業に必要な巧緻性などが十分育っていないことがある。このような場合には、一つの作業についていろいろな方法を経験させるなどして、作業のやり方へのこだわりを和らげたり、幼児児童生徒と教師との良好な人間関係を形成し、幼児児童生徒が主体的に指導者の示す手本を模倣しようとする気持ちを育てたりすることが大切である。したがって、自閉症のある幼児児童生徒に対しては、この項目に加えて、「2 心理的な安定」や「3 人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。</p>

(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること	<p>●自閉症のある幼児児童生徒の場合、興味のある物を手にしたいという欲求が勝り、所有者のことを確認しないままに、他者の物を使ったり、他者が使っている物を無理に手に入れようとしたりすることがある。また、他の人の手を取って、その人に自分が欲しい物を取ってもらおうとすることもある。このような状態に対して、周囲の者はそれらの行動が意思の表出や要求を伝達しようとした行為であることを理解するとともに、幼児児童生徒がより望ましい方法で意思や要求を伝えることができるよう指導することが大切である。</p> <p>◆知的障害と自閉症を併せ有する幼児児童生徒の場合、他の人への関心が乏しく結果として他の人からの働きかけを受け入れることが難しい場合がある。このような要因としては、興味や関心をもっている事柄に極端に注意が集中していたり、相手の意図や感情をとらえることが難しかったりする場合がある。このような場合には、個々の幼児児童生徒の興味や関心のある活動の中で、教師の言葉掛けに対して視線を合わせたり、幼児児童生徒が楽しんでいる場面に教師が「楽しいね」、「うれしいね」などの言葉をかけたりするなどして、人とやりとりをすることや通じ合う楽しさを感じさせながら、他者との相互的なやりとりの基礎的能力を高める指導をすることが大切である。また、コミュニケーション手段として身振り、絵カードやメモ、機器などを活用する際には、個々の幼児児童生徒の実態を踏まえ、無理なく活用できるように工夫することが必要である。以上のように、コミュニケーションの基礎的能力に関する指導においては、一人一人の幼児児童生徒の実態に応じて、この項目に加えて、「3人間関係の形成」や「5身体動き」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。</p>
(2) 言語の受容と表出に関すること	<p>◆自閉症のある幼児児童生徒の中には、他者の意図を理解したり、自分の考えを相手に正しく伝えたりすることが難しい者がいることから、話す人の方向を見たり、話を聞く態度を形成したりするなど、他の人との関わりやコミュニケーションの基礎に関する指導を行うことが大切である。その上で、正確に他者とやりとりするために、絵や写真などの視覚的な手掛かりを活用しながら相手の話を聞くことや、メモ帳やタブレット型端末等を活用して自分の話したいことを相手に伝えることなど、本人の障害の状態等に合わせて様々なコミュニケーション手段を用いることが有効である。また、相手の言葉や表情などから、相手の意図を推測するような学習を通して、周囲の状況や他者の感情に配慮した伝え方ができるようになることも大切である。このように自閉症のある幼児児童生徒が、相手の意図を受け止め、自分の考えを伝えることができるようになるためには、話し言葉や絵、記号、文字などを活用できるように指導するとともに、一人一人の実態に応じて、この項目に加えて、「2心理的な安定」、「3人間関係の形成」及び「6コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。</p>
(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること	<p>●自閉症の幼児児童生徒で、言葉でのコミュニケーションが困難な場合、まず、自分の意思を適切に表し、相手に基本的な要求を伝えられるように身振りなどを身に付けたり、話し言葉を補うために絵カードやメモ、タブレット端末等の機器等を活用できるようにしたりすることが大切である。また、順を追って説明することが困難であるため、聞き手に分かりやすい表現をすることができないことがある。そこで、簡単な絵に吹き出しや簡単なセリフを書き加えたり、コミュニケーションボード上から、伝えたい項目を選択したりするなどの手段を練習しておき、必要に応じてそれらの方法の中から適切なものを選んで使用することができるようにすることが大切である。</p>

<p>(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること</p>	<p>●自閉症のある幼児児童生徒の場合、会話の内容や周囲の状況を読みとることが難しい場合があるため、状況にそぐわない受け答えをすることがある。そこで、相手の立場に合わせた言葉遣いや場に応じた声の大きさなど、場面にふさわしい表現方法を身に付けることが大切である。なお、その際には、実際の生活場面で、状況に応じたコミュニケーションを学ぶことができるような指導を行うことが大切である。</p> <p>◆自閉症のある幼児児童生徒の場合、援助を求めたり依頼したりするだけでなく、必要なことを伝えたり、相談したりすることが難しいことがある。このような要因としては、思考を言葉にして目的に沿って話すことや他者の視点に立って考えることが苦手なことなどが考えられる。また、コミュニケーションにすれ違いが生じることが多いことから、話す意欲が低下していることが考えられる。このような場合には、日常的に報告の場面をつくることや相手に伝えるための話し方を学習すること、ホワイトボードなどを使用して気持ちや考えを書きながら整理していくことが大切である。また、こうしたコミュニケーションの基礎的な指導を工夫するほか、安心して自分の気持ちを言葉で表現する経験を重ね、相談することのよさが実感できるように指導していくことが大切である。また、自分のコミュニケーションの傾向を理解していくことも重要である。したがって、自閉症のある幼児児童生徒に、適切に報告したり相談したりする力を育てるには、この項目の内容と「2心理的な安定」、「3人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。</p>
----------------------------------	--

情緒障害に関する指導内容例

区分・項目		●指導内容例と留意点	◆他の項目との関連例
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関する事	●チックの症状のある幼児児童生徒の場合、不安や緊張が高まった状態になると、身体が動いてしまったり、言葉を発してしまったりすることがある。このような場合、不安や緊張が高まる原因を知り、自ら不安や緊張を和らげるようにするなどの指導をすることが大切である。	
	(2) 状況の理解と変化への対応に関する事	●選択性かん黙のある幼児児童生徒の場合、特定の場所や状況等において緊張が高まることなどにより、家庭などではほとんど支障なく会話ができるものの、特定の場所や状況では会話ができないことがある。こうした場合、本人は話したくても話せない状態であることを理解し、本人が安心して参加できる集団構成や活動内容等の工夫をしたり、対話的な学習を進める際には、選択肢の提示や筆談など様々な学習方法を認めたりするなどして、情緒の安定を図りながら、他者とのやりとりができる場を増やしていくことが大切である。	
6 コミュニケーション	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事	◆家庭などの生活の場では普通の会話ができるものの、学校の友達とは話すことができないなどの選択性かん黙の幼児児童生徒の場合、まず、気持ちが安定し、安心できる状況作りや信頼できる人間関係作りが重要である。その上で、幼児児童生徒が興味・関心のある事柄について、共感しながら一緒に活動したり、日記や作文などを通して気持ちや意思を交換したりする機会を多くすることが大切である。また、状況に応じて、筆談などの話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用することも大切である。その際、幼児児童生徒が自信をもち、自己に対して肯定的なイメージを保つことができるような指導をすることが大切である。したがって、場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを展開できるようにするには、この項目の内容と「2心理的な安定」や「3人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連させて具体的な指導内容を設定することが大切である。	

学習障害(LD)に関する指導内容例

区分・項目	●指導内容例と留意点	◆他の項目との関連例
1 健康の保持	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること	●LD・ADHD等のある幼児児童生徒の場合、学習や対人関係が上手くいかないことを感じている一方で、自分の長所や短所、得手不得手を客観的に認識することが難しかったり、他者との違いから自分を否定的に捉えてしまったりすることがある。そこで、個別指導や小集団などの指導形態を工夫しながら、対人関係に関する技能を習得するなかで、自分の特性に気づき、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにすることが大切である。
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関すること	●LDのある児童生徒の場合、例えば、読み書きの練習を繰り返し行っても、期待したほどの成果が得られなかった経験などから、生活全般において自信を失っている場合がある。そのため自分の思う結果が得られず感情的になり、情緒が不安定になることがある。このような場合には、本人が得意なことを生かして課題をやり遂げるように指導し、成功したことを褒めることで自信をもたせたり、自分のよさに気付くことができるようにしたりすることが必要である。
	(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること	●LDのある児童生徒の場合、数字の概念や規則性の理解や、計算することに時間がかかったり、文章題の理解や推論することが難しかったりすることで、自分の思う結果が得られず、学習への意欲や関心が低いことがある。そこで、自己の特性に応じた方法で学習に取り組むためには、周囲の励ましや期待、賞賛を受けながら、何が必要かを理解し、できる、できたという成功体験を積み重ねていくことが大切である。 ◆LDのある児童生徒の場合、文章を読んで学習する時間が増えるにつれ、理解が難しくなり、学習に対する意欲を失い、やがては生活全体に対しても消極的になってしまうことがある。このようなことになる原因としては、漢字の読みが覚えられない、覚えてもすぐに思い出すことができないなどにより、長文の読解が著しく困難になること、また、読書を嫌うために理解できる語彙が増えていかないことも考えられる。こうした場合には、振り仮名を振る、拡大コピーをするなどによって自分が読み易くなることを知ることや、コンピュータによる読み上げや電子書籍を利用するなどの代替手段を使うことなどによって読み取りやすくなることを知ることについて学習することが大切である。また、書くことの困難さを改善・克服するためには、口述筆記のアプリケーションやワープロを使ったキーボード入力、タブレット型端末のフリック入力などが使用できることを知り、自分に合った方法を習熟するまで練習することなども大切である。これらの使用により、学習上の困難を乗り越え、自分の力で学習するとともに、意欲的に活動することができるようにすることが大切である。こうした代替手段等の使用について指導するほか、代替手段等を利用することが周囲に認められるように、周囲の人に依頼することができるようになる指導も必要である。したがって障害による学習上の困難を改善・克服する意欲に関する指導については、この項目と「4環境の把握」、「6コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。
3 人間関係の形成	(4) 集団への参加の基礎に関すること	●LDのある児童生徒の場合、言葉の意味理解の不足や間違いなどから、友達との会話の背景や経過を類推することが難しく、そのために集団に積極的に参加できないことがある。そこで、日常的によく使われる友達同士の言い回しや、その意味することが分からないときの尋ね方などを、あらかじめ少人数の集団の中で学習しておくことなどが必要である。
4 環境の把握	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること	●障害のある幼児児童生徒が言葉や数の学習で示す困難は、個々の認知の特性による場合が少なくない。例えば、LDのある児童生徒の場合、視知覚の特性により、文字の判別が困難になり、「め」と「ぬ」を読み間違えたり、文節を把握することができなかつたりすることがある。そこで、本人にとって読み取り易い書体を確認したり、文字間や行間を広げたりして負担を軽減しながら新たな文字を習得していく方法を身につけることが大切である。こうした認知の特性は、特に、脳性疾患のある幼児児童生徒に見られることが多い。これらの幼児児童生徒は、認知面において不得意なことがある一方で得意な方法も持っていることも多い。例えば、聴覚からの情報は理解しにくくても、視覚からの情報の理解は優れている場合がある。例えば、LDのある児童生徒の場合、書かれた文章を理解したり、文字を書いて表現したりすることは苦手だが、聞けば理解できたり、図や絵等を使えば効率的に表現することができたりする。そこで、本人が理解しやすい学習方法を様々な場面にどのように用いればよいのかを学んで、積極的に取り入れていくように指導することが大切である。また、見やすい書体や文字の大きさ、文字間や行間、文節を区切る、アンダーラインを引き強調するなど工夫があれば、困難さを改善できる幼児児童生徒もいる。したがって、幼児児童生徒一人一人の認知の特性に応じた指導方法を工夫し、不得意なことを少しずつ改善できるよう指導するとともに、得意な方法を積極的に活用するよう指導することも大切である。
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること	●LDのある児童生徒の場合、視知覚のみによって文字を認識してから書こうとすると、目と手の協応動作が難しく、意図している文字がうまく書けないことがある。そのような場合には、例えば、腕を大きく動かして文字の形をなぞるなど、様々な感覚を使って多面的に文字を認識し、自らの動きを具体的に想像してから文字を書くことができるような指導をすることが大切である。

	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること	●LDのある児童生徒の場合、左右の概念を理解することが困難な場合があるため、左右の概念を含んだ指示や説明を理解することがうまくできず、学習を進めていくことが難しい場合がある。このような場合には、様々な場面で、見たり触ったりする体験的な活動と「左」や「右」という位置や方向を示す言葉と関連付けながら指導して、基礎的な概念の形成を図ることが重要である。
5 身 体 の 動 き	(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること	◆LDのある児童生徒の場合、鉛筆の握り方がごちなく過度に力が入りすぎてしまうこと、筆圧が強すぎて行や枠からはみ出してしまうこと等、手や指先を用いる細かい動きのコントロールが苦手な者もいる。更に、上手く取り組めないことにより焦りや不安が生じて、余計に書字が乱れてしまうことがある。このような原因としては、目と手、右手と左手等を協応させながら動かす運動が苦手なことが考えられる。このような場合には、本人の使いやすい形や重さの筆記用具や滑り止め付き定規等、本人の使いやすい文具を用いることにより、安心して取り組めるようにした上で指導することが大切である。また、自分の苦手な部分を申し出て、コンピュータによるキーボード入力等で記録することや黒板を写真に撮ること等、ICT機器を用いて書字の代替を行う事も大切である。したがって、LDのある児童生徒が、落ち着いて自信をもち書字や描画に取り組むためには、この項目の内容と「2心理的な安定」、「4環境の把握」の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。
6 コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン	(3) 言語の形成と活用に関すること	●LDのある児童生徒の場合、言葉は知っているものの、その意味を十分に理解せずに活用したり、意味を十分に理解していないことから活用できず、思いや考えを正確に伝える語彙が少ないことがある。そこで、実体験、写真や絵と言葉の意味を結び付けながら理解することや、ICT機器等を活用し、見る力や聞く力を活用しながら言語の概念を形成するように指導することが大切である。
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること	●LDのある児童生徒の場合、読み書きの困難により、文章の理解や表現に非常に時間がかかることがある。そこで、コンピュータの読み上げ機能を利用したり、関係性と項目を図やシンボルなどで示すマインドマップのような表現を利用したりすることで、コミュニケーションすることに楽しさと充実感を味わえるようにしていくことが大切である。
	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること	●LDのある児童生徒の場合、話の内容を記憶して前後関係を比較したり類推したりすることが困難なため、会話の内容や状況に応じた受け答えをすることができない場合がある。このような場合には、自分で内容をまとめながら聞く能力を高めるとともに、分からないときに聞き返す方法や相手の表情にも注目する態度を身に付けるなどして、そのときの状況に応じたコミュニケーションができるようにすることが大切である。

注意欠陥多動性障害(ADHD)に関する指導内容例

区分・項目	●指導内容例と留意点	◆他の項目との関連例
1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事	● ADHDのある幼児児童生徒の場合、周囲のことに気が散りやすいことから一つ一つの行動に時間がかかり、整理・整頓などの習慣が十分身に付いていないことがある。このような場合には、個々の幼児児童生徒の困難の要因を明らかにした上で、無理のない程度の課題から取り組むことが大切である。生活のリズムや生活習慣の形成は、日課に即した日常生活の中で指導をすることによって養うことができる場合が多い。また、清潔や衛生を保つことの必要性を理解できるようにし、家庭等との密接な連携の下に不衛生にならないように日常的に心がけられるようにすることが大切である。
	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事	● LD・ADHD等のある幼児児童生徒の場合、学習や対人関係が上手くいかないことを感じている一方で、自分の長所や短所、得手不得手を客観的に認識することが難しかったり、他者との違いから自分を否定的に捉えてしまったりすることがある。そこで、個別指導や小集団などの指導形態を工夫しながら、対人関係に関する技能を習得するなかで、自分の特性に気付き、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにすることが大切である。
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関する事	● ADHDのある幼児児童生徒の場合、自分の行動を注意されたときに、反発して興奮を静められなくなることがある。このような場合には、自分を落ち着かせることができる場所に移動してその興奮を静めることや、いったんその場を離れて深呼吸するなどの方法があることを教え、それらを実際に行うことができるように指導することが大切である。また、注意や集中を持続し、安定して学習に取り組むことが難しいことがある。そこで、刺激を統制した落ち着いた環境で、必要なことに意識を向ける経験を重ねながら、自分に合った集中の仕方や課題への取り組み方を身に付け、学習に落ち着いて参加する態度を育てていくことが大切である。
3 人間関係の形成	(3) 自己の理解と行動の調整に関する事	● ADHDのある幼児児童生徒の場合、衝動の抑制が難しかったり、自己の状態の分析や理解が難しかったりするため、同じ失敗を繰り返したり、目的に沿って行動を調整することが苦手だったりすることがある。そこで、自分の行動とできごととの因果関係を図示して理解させたり、実現可能な目当ての立て方や点検表を活用した振り返りの仕方を学んだりして、自ら適切な行動を選択し調整する力を育てていくことが大切である。
	(4) 集団への参加の基礎に関する事	◆ ADHDのある幼児児童生徒の場合、遊びの説明を聞き漏らしたり、最後まで聞かずに遊び始めたりするためにルールを十分に理解しないで遊ぶ場合がある。また、ルールを十分に理解していても、勝ちたいという気持ちから、ルールを守ることができない場合がある。その結果、うまく遊びに参加することができなくなってしまうこともある。このような場合には、ルールを少しずつ段階的に理解できるように指導したり、ロールプレイによって適切な行動を具体的に指導したりすることが必要である。また、遊びへの参加方法が分からないときの不安を静める方法を指導するなど、「2心理的な安定」の区分に示されている項目や、友達への尋ね方を練習するなど「6コミュニケーション」等の区分に示されている項目などと相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。
4 環境の把握	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事	● ADHDのある幼児児童生徒の場合、注意機能の特性により、注目すべき箇所がわからない、注意持続時間が短い、注目する対象が変動しやすいなどから、学習等に支障をきたすことがある。そこで、注目すべき箇所を色分けしたり、手で触れるなど他の感覚も使ったりすることで注目しやすくしながら、注意を持続させることができることを実感し、自分に合った注意集中の方法を積極的に使用できるようにすることが大切である。
	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事	● ADHDや自閉症のある幼児児童生徒の場合、活動に過度に集中してしまい、終了時刻になっても活動を終わることができないことがある。このような場合、活動の流れや時間を視覚的に捉えられるようなスケジュールや時計などを示し、時間によって活動時間が区切られていることを理解できるようにしたり、残り時間を確認しながら、活動の一覧表に優先順位をつけたりするなどして、適切に段取りを整えられるようにすることが大切である。
	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事	◆ ADHDのある幼児児童生徒の場合、身体を常に動かしている傾向があり、自分でも気付かない間に座位や立位が大きく崩れ、活動を継続できなくなってしまうことがある。このような幼児児童生徒に対しては、身体を動かすことに関する指導だけでなく、姿勢を整えやすいような机やいすを使用することや、姿勢保持のチェックポイントを自分で確認できるような指導を行うことが有効な場合がある。そこで、姿勢を保持することが困難なADHDのある幼児児童生徒に対しては、この項目に加え、例えば、「2心理的な安定」や「4環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。

5 身体 の 動き	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事	<p>●ADHDのある幼児児童生徒の場合、注意の持続の困難さに加えて、目と手の協応動作や指先の細かい動き、体を思った通りに動かすこと等が上手くいかないことから、身の回りの片付けや整理整頓等を最後まで遂行することが苦手なことがある。そこで、身体をリラックスさせる運動やボディイメージを育てる運動に取り組みながら、身の回りの生活動作に習熟することが大切である。また、ADHDのある幼児児童生徒の場合、手足を協調させて動かすことや微細な運動をすることに困難が見られることがある。そのため、目的に即して意図的に身体を動かすことを指導したり、手足の簡単な動きから始めて、段階的に高度な動きを指導したりすることなどが必要である。また、手指の巧緻性を高めるためには、幼児児童生徒が興味や関心をもっていることを生かしながら、道具等を使って手指を動かす体験を積み重ねることが大切である。例えば、エプロンのひも結びについて、一つ一つの動作を身に付けることから始め、徐々に身に付けた一つ一つの動作をつなげ、連続して行えるようにすることが大切である。その際、手本となる動作や幼児児童生徒自身の動作を映像で確認するなど、自ら調整や改善を図っていくことができるよう工夫することが大切である。</p>
6 コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン	(2) 言語の受容と表出に関する事	<p>◆ADHDのある幼児児童生徒の場合、思ったことをそのまま口にして相手を不快にさせるような表現を繰り返したりすることがある。このような要因としては、行動を調整したり、振り返ったりすることが難しいことや、相手の気持ちを想像した適切な表現の方法が身に付いていないことが考えられる。このような場合には、教師との個別的な場面や安心できる小集団の活動の中で、相手の話を受けてやりとりをする経験を重ねられるようにしたり、ゲームなどを通して適切な言葉を繰り返し使用できるようにしたりして、楽しみながら身に付けられるようにしていくことが大切である。また、こうした言葉のやり取りの指導を工夫するほか、体の動きを通して気持ちをコントロールする力を高めること、人と会話するときのルールやマナーを明確にして理解させること、会話中に相手の表情を気にかけることなどを指導することが大切である。したがって、ADHDのある幼児児童生徒が、適切に自分の気持ちや考えを伝えるには、この項目の内容と「2心理的な安定」、「3人間関係の形成」、「4環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切である。</p>

特別の指導内容(障がい種別)

- 通級指導における指導内容設定のヒントとして、「障害のある子供の教育支援の手引」(文部科学省)に示されている特別の指導内容を抜粋しました。(「障害」等の用語表記は原文のまま)
- なお、障がい種は、第2章の実践事例で対象となっている言語障がい、自閉症、情緒障がい、学習障がい及び注意欠陥多動性障がいです。

① 言語障害

ア 構音障害の指導

(ア)発語器官の運動機能の向上に関すること

構音障害の中には、構音器官の運動機能が不十分であることに起因するものがある。特に、舌運動機能の不全及び口蓋裂などの場合にみられる呼気の操作に問題がある場合がそれに当たる。このような状態の子供に対しては、構音器官の運動機能の向上に関する指導が必要である。構音器官の運動としては、C S S機能(Chewing/噛むこと、Sucking/吸うこと、Swallowing/飲み込むこと)といわれる運動があり、その適否を調べ、必要な運動機能の習得を目指した指導が考えられるが、単に舌の挙上等、個々の運動を取り出して行うのではなく、構音動作を併用して進めることが有効である。

また、口唇裂を含め、口蓋機能(鼻腔と口腔を隔てて、口腔に内圧をつくる鼻咽腔閉鎖機能等)が適切に働かないか不全の状態である場合には、構音時の呼気の流れが口腔の前方に向かわず、鼻腔方向に向かうことがあり、摩擦音([s]等)、破擦音([ts]等)、破裂音([k][p][t]等)等の構音に必要な口腔内圧が得られないことがある。この場合には、呼気流を口腔前方に向けるための指導を行う必要がある。

(イ)音の聴覚的な認知力の向上に関すること

構音障害のある子供の中には、正しい構音と自分の構音との違いが区別できなかつたり、音と音の比較や照合ができにくかつたり、あるいは音の記憶や再生の面に遅れや偏りがあつたりする者が少なくない。このような子供に対しては、聴覚的なフィードバックを成立させるための指導が必要である。具体的な指導内容としては次のようなことが挙げられる。

a 特定の音を聞き出す

単語や文の中から指導の目的となる音を聞き出す。教師が単語や文を示し、目的となる音があれば手を挙げるなどの活動を通して、音の認知力を高める。

b 音と音の比較をする

単音や単語などで、正しい音と誤った音の違いを比較し、判断する。

c 誤った音と正しい音とを聞き分ける

単音や単語などで、目的となる音を聞き、正しい音か誤った音かを判断する。

d 複数の音を、ひとまとまりとして記憶し再生する

a～dの指導を、遊びの中で継続して行う必要のある子供が少なくない。また、音の認知を成立させるためには、文字を併用することも有効であるので、文字指導などに関連付けて行うよう配慮することも大切である。

(ウ)構音の誘導に関すること

誤った構音の仕方を覚えてしまつたり、適切な構音の仕方を知らなかつたりする子供に対しては、正しい構音の仕方を習得させるための指導が必要である。

a 構音可能な音から誘導する指導

[ga]音をささやき声で無声化し[kɑ]音にするなどのように、構音運動の似た音を利用して誘導する指導。

b 構音器官の位置や動きを指示して、正しい構音運動を習得させる指導

スポイトで口の中に少量の水を注ぎ、溜めてから吐き出させ、[k]音の舌の位置や動きを習得させる指導。

c 結果的に正しい構音の仕方になる運動を用いる指導

まず「うがい」を練習し、その動きを基に[k]音を導く指導。

d 聴覚刺激による指導

正しい音を聞かせて、それを模倣させる方法。

e キーワードを用いた指導

時に正しく構音できる音を含む単語などキーワードを用いて、目的の音を獲得させる指導。

f 母音変換法

正しく構音できる音について、その母音を変えて目的の音を獲得させる指導。

a~fについては、子供の実態に応じて幾つかを併用して指導することが多い。また、年齢が上がるにつれて、誤った構音の仕方が定着し、構音器官に緊張がみられる子供も多い。このような場合には、いったんその構音に関する指導を中止し、構音器官の緊張を取り除いた後に、正しい構音の仕方を指導する場合がある。

指導する音については、単音から指導し、単語の指導を経て、文章、会話での練習へと進めるのが一般的であるが、このような指導だけでは、日常会話における習熟が困難なこともある。したがって、特別な指導の場面だけでなく、在籍する学級における日常生活場面での会話などを含めて、柔軟に指導を進めていくように工夫する必要がある。

(エ)障害の状態の理解と生活管理に関すること

口蓋裂の既往歴がある子供の場合、滲出性中耳炎やむし歯などになりやすいことがある。このため、自分の聞こえの状態に留意したり、丁寧な歯磨きの習慣を身に付けたりするなど、病気の予防や健康管理を自らできるようにする指導が必要である。

イ 話し言葉の流暢(りゅうちょう)性に関わる障害の指導

吃音や脳外傷の後遺症、まれには早口言語症(クラッターリング)等のために、話し言葉の流暢性が十分でなかったり、緊張すると音声が出にくかったりするような状態の子供が見受けられる場合がある。ここでは、吃音を例に挙げて、その指導内容について述べる。

(ア)自由な雰囲気中で「楽に話す」ことを奨励する環境作りに関すること

言葉の話しやすさは、本人の気持ちや周囲の接し方によって変化するものである。自由で楽な雰囲気の中で、話しやすい人を相手に話すときに、子供は流暢に、あるいは軽い語頭音の繰り返し(連発)や引き伸ばし(伸発)、阻止(難発)を伴いながらも、楽に話せることが多い。このため、このような状況を設定し、子供が「楽に話せた」という感触を得ることができるような経験を重ねる指導が必要である。

低学年の子供においては、自由な遊びや身近な生活の場を用意し、教師との間で、受容的で温かな関係をつくり、そこでの子供の自発的な行動を奨励することが大切な指導となる。自分の吃音やその他の非流暢性に対して不安を抱えている子供については、共感的な関係を築く中で楽に話せたと実感できる経験を重ねていく指導が必要である。いずれにしても、子供の話に対し興味をもって話を聞いてくれる聞き手の存在によって、子供は自分の話し方についてではなく、話の内容を考えながら話すという態度が育つと考えられる。したがって、ほとんどの吃音のある子供がこのような指導を必要としているといえる。

(イ)「楽に話す」体験をさせる方法に関すること

吃音に悩む子供は、言葉が出なくなることに強い不安を感じている場合が多い。これらの子供には、楽に話せたという体験をする指導を通して、話す自信や意欲につながることもある。例えば、音読の場合、他者と一緒に声を合わせて読むなどの方法によって流暢性が得られることが多い。また、そのほかにも、子供の聴覚的フィードバックを利用する方法等も一時的な流暢性を得る上では有効な場合がある。

しかし、これらの方法で得られる流暢性は、一時的な体験にとどまることが多いため、流暢に話すことを強調し過ぎると、むしろ、非流暢にしか話せない自分を恥じることにもなりかねないので、注意が必要である。

(ウ)難発から抜け出す方法に関すること

吃音に悩む子供は、日常生活において急に話せなくなるとか、声が出なくなるという経験(難発)をもっており、そのときにどうするかで悩んでいることが多い。このような状態に対しては、声が詰まって出てなくなったときにどうすればよいかを指導することが必要な場合もある。例えば、

- ・声が詰まったときの口や体の構えを一度解消し、はじめからやり直す。
- ・息を少しずつ吐き出しながら話す。
- ・最初の語音をゆっくりと引き伸ばして発語する。

などが用いられているが、個々の事例で異なることが多いので、子供とともに考えて適切な練習をすることが大切である。

(エ)苦手な場面や語音に対する緊張の解消に関すること

吃音に悩む子供は、実際の生活で失敗したり、困ったりした経験をもっている場合がある。これらの経験により、子供は苦手な場面や特定の語音に対する緊張を抱えていることが多い。このようにして形成された緊張を解消することは、子供の社会生活の充実やその自己実現を図る上で大切な指導である。例えば、子供と教師との温かな人間関係を前提とし、自分が苦手な場面を想定して特定の語音を繰り返し練習したり、緊張の低い場面から高い場面へと段階的に練習したりする指導がある。

(オ)日常生活におけるコミュニケーションの態度に関すること

通級による指導の教室などでの練習時には流暢に話せても、実際の生活場面ではうまくいかないことや、効果が一時的であることを経験する子供も多い。また、完全な流暢性は得られないこともあるので、実際の生活

場面を利用しながら学校生活を含め、日常生活におけるコミュニケーションの態度を育てる指導や配慮が必要である。このため、子供自身が「吃音は悪いことではない」と実感したり、主体的にコミュニケーションをしようとしたりする指導が必要である。その際、子供を取り巻く保護者や学校内の人々に周知徹底し、吃音がある子供が時にどもりながらも伝えようとしているメッセージを受け取ることで、子供の話し方ではなく話の中身に耳を傾けることが必要である。

(カ)本人の自己実現に関すること

話し言葉の流暢性は、子供の社会生活や本人の自己意識に大きな影響を与え、ひいては自己実現にもかかわってくる。例えば、社会生活での失敗や、その中で感じる気まずさや無力さ、あるいは失敗を予期することが、自己に対する見方をゆがめたり、うまくいかないことを、全て言葉の障害のせいとして捉えてしまったりすることにつながる。その結果、自分自身が本来もっている能力や個性、さらには、自分の指向する方向までも見誤ることになる。

このため、子供と教師との温かな人間関係の中で、自分自身や吃音について話し合うなどして吃音に向かい合い、自分の考えや見方を整理し、見直し、本来の自己を再発見することができるような指導が必要である。また、子供の趣味を生かしたり、特技を伸ばしたりすることによって、新しい自分を発見させるような指導も必要である。

ウ 言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害の指導

言語機能の基礎的事項に発達の遅れや偏りのある子供には様々なタイプが考えられるが、実際の生活や学習において意欲的に言語を使用するために必要な指導としては、次のようなことが挙げられる。

(ア)コミュニケーションの態度や意欲に関すること

言語機能の基礎的事項を習得するためには、他者と一緒にいたり、他者とやりとりをしたりすることを楽しみ、喜べる態度を育てる指導が必要である。このため、温かな人間関係を形成し、子供の興味や関心に即した物などを教師が提示して話題を共有したり、言語的なやりとりを活発にしたりするような指導をすることが大切である。

(イ)言語活動の促進に関すること

子供の中には、語彙がある程度豊かで基礎的な文法を知っているものの、実際の生活や学習でそれらを使用することができにくい者がいる。このような子供には、文字や言葉を使用することの楽しさや便利さを実感できるような言語活動の指導が必要である。例えば、「お手紙ごっこ」や「文通」などで書いたり読んだりする活動の楽しさや文字や言葉を使用する便利さを実感できるような指導が考えられる。また、「買物ごっこ」などで話したり聞いたりする活動の楽しさや言葉を使用する便利さを実感させる指導などもある。このような言語活動を活発にする指導によって、言語発達が促されることが期待できる。

(ウ)実際の生活場面等における言語の使用に関すること

学習活動等において習得したと思われる言語を、実際の生活では十分使用することができにくい子供に対しては、実際の生活でも使用することができるようにするための指導が必要である。例えば、習得した語彙や言い回しなどを、子供の日常生活で身近な題材を用いて使用する指導などが挙げられる。

(エ)話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上に関すること

自分の気持ちを他者に話して説明したり、書いて表現したりする能力や、他者の気持ちを聞いたり読んだりして理解する能力などが、年齢相応に発達していないような子供に対しては、言語機能の基礎的事項についての指導が必要である。例えば、3コマ漫画や連続絵カードなど、ストーリー展開のある題材を使い、場面の理解や人物の気持ちを考えさせたり、自分の体験などと照合させたりして、話したり書いたりする指導を行い、基礎的な言語スキルの向上を図るようにすることが大切である。

なお、言語の表出が困難な子どもに対しては、AAC（拡大代替コミュニケーション）の導入やICTの活用を検討することも必要である。

エ 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する指導

吃音のある子供の場合、吃症状が生じることへの不安感や恐怖感をもち、内面の葛藤を一人で抱えることがある。このため、吃音について学び、吃音についてより客観的に捉えられるようにしたり、通常の学級担任に「どうして欲しいのか」等を伝える際の内容や伝え方を考えるなどといった障害の特性を理解し、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていくことができるような指導内容が必要である。

オ 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する指導

言語障害のある子供の場合、学校生活等におけるコミュニケーションの困難さや相手の反応などに対する不安感や恐怖感から、話したい気持ちを抑えたり、できるだけ言葉少なくすまそうとしたりすることがある。このため、楽しく話す体験をしたり、自分のできることで得意なことに気付き自信をもったりするなど、意欲を高めるような指導が必要である。

② 自閉症

ア 他者との関わりの基礎に関すること

自閉症のある子供は、身近な教師との関わりから、少しずつ、教師との安定した関係を形成することや、やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやりとりの方法が定着するように指導することが必要である。その際、相互に関わり合う素地を作ることが大切である。

また、嬉しい気持ちや悲しい気持ちを伝えにくい場合などには、本人の好きな活動などにおいて、感情を表した絵やシンボルマーク等を用いながら、自分や、他者の気持ちを視覚的に理解したり、他者と気持ちの共有を図ったりするような指導が必要である。それらの指導を通して、信頼関係を築くことができるようにすることが大切である。

イ 情緒の安定に関すること

自閉症のある子供は、他者に自分の気持ちを適切な方法で伝えることが難しい場合に、自ら自分をたたいてしまうことや、他者に対して不適切な関わり方をしてしまうことがある。こうした場合、自分を落ち着かせることができる場所に移動して、慣れ親しんだ活動に取り組むなどして落ち着きを取り戻すような経験を積み重ねていきながら、その興奮を静める方法を知ることや、様々な感情を表した絵カードやメモなどを用いて自分の気持ちを相手に伝えるなどの手段を身に付けられるように指導することが大切である。

ウ 状況の理解と変化への対応に関すること

自閉症のある子供は、日々の日課と異なる学校行事や、急な予定の変更などに対応することができず、混乱したり、不安になったりして、どのように行動したらよいか分からなくなることがある。このような場合には、予定されているスケジュールや、予想される事態や状況等を前もって伝えたり、事前に体験できる機会を設定したりするなど、状況を理解して適切に対応したり、行動の仕方を身に付けたりすることができるように指導することが大切である。また、周囲の状況に意識を向けることや、経験したことを他の場面に結び付けて対応することが苦手なため、人前で年齢相応に行動する力が育ちにくいことがある。そこで、行動の仕方を短い文章にして読むようにしたり、適切な例を示したりしながら、場に応じた行動の仕方を身に付けられるように指導することが大切である。

また、特定の動作や行動に固執したり、同じ話を繰り返したりするなど、次の活動や場面に意識を切り換えることが難しいことがある。このようなこだわりの要因としては、自分にとって快適な刺激を得ていたり、不安な気持ちを和らげるために自分を落ち着かせようと行動していたりしていることが考えられる。そこで、特定の動作や行動等を無理にやめさせるのではなく、本人が納得して次の活動に移ることができるように段階的に意識を切り替えていくよう指導することが大切である。

エ 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること

自閉症のある子供は、感覚の過敏さやこだわりがある場合、例えば大きな音がしたり、予定通りに物事が進まなかったりすると、情緒が不安定になることがある。こうした場合、自分から別の場所に移動したり、音量の調整や予定を説明してもらうことを他者に依頼したりするなど、自ら刺激の調整を行い、気持ちを落ち着かせることができるように指導することが大切である。

オ 感覚調整の補助及び代行手段の活用に関すること

自閉症のある子供は、聴覚に過敏さが見られ、特定の音を嫌がる場合、自分で苦手な音などを知り、音源を遠ざけたり、イヤーマフやノイズキャンセリングヘッドホン等の音量を調節する器具を利用したりするなどして、自分で対処できる方法を身に付けるようにすることが大切である。また、その特定の音が発生する理由や仕組みなどを理解し、徐々に受け入れられるようにしていくことも大切である。

カ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

自閉症のある子供は、抽象的な表現が意味する内容を理解することが困難な場合に、指示の内容を具体的に理解することが難しいことがある。そこで、指示の内容や作業手順、時間の経過等を視覚的に把握できるように教材・教具等の工夫を行うとともに、手順表などを活用しながら、順序や時間、量の概念等を形成できるようにすることが大切である。また、興味や関心のある事柄に注意が集中する傾向があるため、結果的に活動等の全体像が把握できないことがある。そこで、一部分だけでなく、全体を把握することが可能となるように、順序に従って全体を把握できるようにすることが大切である。

加えて、集団での活動場面における一斉指示及び説明などでは、その指示及び説明が自分に対することとして捉えられないことから、提示されたものを注視しようとするなど、教師の示範を受け止めて模倣しようとするなど、他者からの指示を理解して応じようとするのを苦手としていることが多い。集団での活動場面においては、一斉指示及び説明の後、個別に指示及び説明を行うなど、子供の主体性を確保し、意欲を喚起しながら、これらができるようにしていくことが大切である。

キ 他者の意図や感情の理解に関すること

自閉症のある子供は、言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の思いや感情を読み取り、それに応じて行動することが困難な場合や、言葉を字義通りに受け止めてしまう場合があるため、行動や表情に表れている相手の真意の読み取りを間違えることがある。そこで、生活上の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情などから、相手の立場や相手が考えていることなどを推測するような指導を通して、他者と関わる際の具体的な方法を身に付けることができるようにすることが大切である。

ク 生活習慣の形成に関すること

自閉症のある子供は、特定の食物や衣服に強いこだわりを示す場合があり、極端な偏食になったり、季節の変化にかかわらず同じ衣服を着続けたりすることがある。また、相手からどのように見られているのかを推測することが苦手な場合がある。そのため、整髪や着衣の乱れを直すなど身だしなみを整えることに関心が向かないことがある。さらに、自分の体調がよくない、悪くなりつつある、疲れているなどの変調に気がつく、無理をしてしまうこともある。そこで、子供一人一人が直面している困難さの要因を明らかにした上で、これらの改善に向けて、保護者等と学校が連携して、無理のない程度の課題から設定していくことが大切である。

③ 情緒障害

ア 情緒の安定に関すること

対人関係にストレスを感じる子供に対しては、情緒が安定する環境を整えた上で、指導を開始することが重要であり、その際、本人がどのような支援や配慮があると落ち着いて活動ができるかということを相談できるようにすることが大切である。

例えば、本人にとって負担の少ない方法でコミュニケーションを図るようするために、身振り、指さし等の意思表示による非言語的なコミュニケーションを積極的に認めて受け止めるようにすることで、子供が安心してコミュニケーションをとることができるように指導することが必要である。また、発表する場面であれば、黒板やタブレットに書くことなどの配慮を行った上で、子供が教室内で自ら情緒的な安定を図り、日常生活や学習に意欲的に取り組むことができるように指導することも大切である。

イ 状況の理解と変化への対応に関すること

場所や場面が変化することにより、心理的に圧迫を受けて緊張が高まることで適切な言動ができなくなる子供の場合、本人が状況を理解したり、変化に対応しやすくしたりするために、教師と一緒に活動したり、見通しをもちやすくするためのスケジュール等を視覚的な手掛かりとして提示したり、事前に予告したりするなどして、徐々に慣れるよう指導することが必要である。

見通しをもちやすくするために視覚的な手掛かりを提示する例として、学校行事の進行などを写真や動画などを使ってあらかじめ示し、子供が安心して学校行事に臨めるように指導を行うことなどが考えられる。

ウ 非言語的なコミュニケーションの表出に関すること

言語表出によるコミュニケーションに困難のある子供の場合、学級の集団に安心して参加できるようにし、身振りやうなずきなどによって意思を表すことができる場面を用意することで、子供が自分から意思を表出したり、指さしやカードを選ぶなどの非言語的なコミュニケーションを図ったりすることができるよう指導を行うことが大切である。

エ 状況に応じたコミュニケーションに関すること

人と関わる際に、緊張や不安の強さから、場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを円滑に行うことが難しい子供の場合、子供が興味や関心のある事柄について、共感しながら一緒に活動したり、日記や作文など本人にとって負担の少ない方法で気持ちや意思を交換したりする機会を多くすることが大切である。また、状況に応じて、筆談などの話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用することができるように指導することも大切である。その際、本人の意思を十分にくみ取り、確認できるよう心掛けることが大切である。

オ 言語の表出に関する こと

対人関係のストレス等で自分の考えを相手に伝えることが難しい子供の場合、本人と相談しながら、スモールステップで話せる場面を増やしていくことが大切である。その際、場所や相手、その場にいる人数によっても声の出しやすさが異なってくるため、本人にとって話しやすい条件を整えた上で、少しずつ自分の考えを言葉にできるように指導することが大切である。

また、言うことが決まっている方が声を出しやすい場合もあることから、挨拶や係活動後の報告など、定形的に発話する場面を設定し、子供が発声するきっかけを作ったり、発声できつつある子供には、ICレコーダーを媒介にして音声のやり取りをしたりするなど、子供がコミュニケーションを図る経験を積めるようにしながら、段階的に話せるようになるための指導を行うことが大切である。その際、どのような場面やどういった

方法でなら声が出せそうかを本人と相談していくことが必要である。

④ 学習障害

ア 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること

視知覚の特性により文字の判別が困難で、文字を読み間違ったり文節の把握ができなかったりする場合、本人にとって読み取り易い書体を確認したり、文字間や行間を広げたりして負担を軽減しながら、学習内容の理解が促進される方法や学習環境を整えることが必要である。また、書かれた文章を理解したり、文字を書いて表現したりすることは苦手だが、聞けば理解できたり、図や絵等を使えば効率的に表現することができたりすることもあるので、本人が理解や表現しやすい学習方法を用いて、様々な場面で子供が有する能力を発揮できるように、子供自身も得意な学習の方法や、自分に適した学習の方法について認識し、活用できるように指導することが必要である。

イ 代替手段等の使用に関すること

漢字の読みが覚えられない、覚えてもすぐに忘れてしまう、似たような漢字を読み誤るなどのつまずきによって、長文の読解が著しく困難になったり、結果として読書に向かう意欲や関心が低かったり、読書経験の乏しさから語彙が増えていかなかったりすることがある。このような場合には、振り仮名を振る、拡大コピーをするなど自分が読み易くなる方法を知ったり、コンピュータによる読み上げや電子書籍を使用し文字の大きさを変えたりするなどの代替手段を使うことも考えられる。同様に、書くことの困難さを改善又は克服するために、口述筆記のアプリケーションやワープロを使ったキーボード入力、タブレット端末のフリック入力などが使用できることを実感することも大切である。その際、子供自身が学びやすさにつながることを実感することが大切である。

このように、自分に合った代替手段を用いることで、つまずきが回避できたり、課題に対して意欲的に取り組めるようになったり、自分自身の能力を発揮できたりするなど、通常の学級での学習活動への参加をスムーズにし、自分の能力を最大限に発揮する状況を創り出すことを促す指導や、自分で学習環境を整えていくように指導することが非常に重要である。

また、子供自身が、代替手段等を使用することの必要性を周囲に伝える力を養うことも重要である。なお、周囲も代替手段を用いる必要性を理解し、異なる方法で学ぼうとする姿勢に理解を示せるように指導することも重要である。

ウ 言語の形成と活用に関すること

言葉は知っているものの、その意味を十分に理解していなかったり、言葉を適切に活用できなかったりして、自分の思いや考えを相手に正確に伝えることが難しい場合がある。このような場合には、実体験や、写真や絵と言葉との意味を結び付けながら理解したり、習った語彙を使って例文づくりに取り組んだり、ICT機器等を活用し、見る力や聞く力を活用しながら言語の概念を形成したりするように指導することが大切である。

エ コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

読み書きの困難により、文章の理解や表現に時間がかかることがある。このような場合には、コンピュータの読み上げ機能を利用したり、読み書きの内容について関係性や項目を整理して考えやすくするため、図やシンボルなどで示すマインドマップのような表現を利用したりして、コミュニケーションを図ることに楽しさと充実感を味わえるようにすることが大切である。

オ 感覚の総合的な活用に関すること

視知覚だけに頼って文字を受容してから書こうとすると、意図している文字を思い出すことができなかったり、上手く書けなかったりすることなどがある。このような場合には、例えば、腕を大きく動かして文字の形をなぞるなど、様々な感覚を使って多面的に文字を認識し、書くことができるような指導をすることが大切である。

カ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

左右の概念を理解することに困難さがあるなど、認知や行動の手掛かりとなる概念を含んだ指示や説明を理解することが難しいことがある。このような場合には、様々な場面で、見たり触ったりする体験的な活動と位置や方向を表す言葉とを関連付けたり、言葉で具体的に意味づけしながら指導を行うなど、空間や時間などの基礎的な概念の形成を図ることが重要である。

キ 集団への参加の基礎に関すること

言葉の意味理解の困難さや間違いなどから、友達との会話の背景や経過を類推することが難しく、そのために集団に積極的に参加しにくいことがある。このような場合には、日常的によく使われる友達同士の言い回し

や、その意味することが分からないときの尋ね方などを、あらかじめ少人数の集団の中で学習しておくことが大切である。

ク 障害の特性の理解に関すること

学習障害のある子供の場合、得意な能力がある一方で、学習が上手くいかないことや、他者と比較して過度に自己評価を低下させてしまうことがある。このような場合には、二次的な障害に陥らせないためにも、個別指導や小集団指導などの学習における指導形態を工夫しながら、心理的な安定を担保し、安心した環境の中で、自分の特性に気付き、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにすることが大切である。

ケ 情緒の安定に関すること

読み書きの学習を繰り返し行っても、なかなか成果が得られなかったり、認められる経験が乏しかったりすることなどから、生活全般において自信を失っている場合がある。その結果として、過度に自己評価が下がったり、意欲が低下したり、情緒が不安定になったりすることもある。このような場合には、本人がつまづきを克服できるような指導や支援を行い、一つでもやり遂げた経験や成功した経験を積むこと、そうした本人の努力をしっかりと認めることで自信を持たせたり、やり方を工夫すれば自分もやり遂げることができるということに気付くよう促したりすることが必要である。

⑤ 注意欠陥多動性障害

ア 注意集中の持続に関すること

注意機能の特性により、注目すべき箇所が分からない、注意持続の時間が短い、他のことに気を取られやすいことなどから、注目すべき箇所を色分けしたり、手で触れるなど他の感覚も使ったり、指示を段階に分けて順に示したりすることで注目しやすくしながら、注意を持続できることを実感し、自分に合った注意集中の方法を学び積極的に使用できるようにすることが大切である。

イ 行動の調整に関すること

衝動の抑制が難しかったり、自己の状態の分析や理解が難しかったりするため、失敗を繰り返したり、目的に沿って行動を調整することが苦手だったりする。その場合には、自分の行動と出来事との因果関係を図示して理解させたり、実現可能な目当ての立て方や点検表を活用した振り返りの仕方を学んだりして、自ら適切な行動を選択し調整する力を育てていくことが大切である。なお、注意や叱責では行動が改善しないことを心得ておくことが必要である。

ウ 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること

周囲のことに気が散りやすいことから一つ一つの行動に時間がかかったり、整理・整頓などの習慣が十分身に付いていなかったりする場合には、生活上の困難さの要因を明らかにした上で、日課に即した日常生活の中で指導することが必要である。また、不衛生とならないように、清潔や衛生を保つことの必要性を理解させることも大切である。

エ 姿勢保持の基本的技能に関すること

身体全体や一部が常に動いてしまうという多動性により、自分でも気付かない間に座位や立位が大きく崩れ、活動に円滑に取り組めなくなってしまう場合には、姿勢が崩れにくい机や椅子を使用することや、姿勢保持のチェックポイントを自分で確認できるような指導を行うことが大切である。なお、特性による状態であることを理解した上で、執拗に繰り返し指導を行うことは逆効果となることに留意する必要がある。

オ 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

手足を協調させて動かすことや微細な運動をすることに困難が見られる場合には、目的に即して意図的に身体を動かすことを指導したり、手足の簡単な動きから始めて、段階的に高度な動きを指導したりすることが大切である。手指の巧緻性を高める場合には、興味や関心をもっていることを生かしながら、道具等を使って手指を動かす経験を積み重ねることが大切である。

カ 集団への参加の基礎に関すること

説明を聞きもらしたり、最後まで聞けなかったりして、ルールを十分に理解しなかったり、ルールを十分に理解していても、勝ちたい気持ちからルールを守ることができなかったりする場合には、ルールを分かりやすく少しずつ段階的に理解できるように指導したり、ロールプレイなどにより、勝った時や負けた時の適切な行動を具体的に指導したりすることが必要である。

キ 行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

過度に集中してしまい、終了時刻になっても活動を終わることができない場合には、活動の流れや時間を視覚的に捉えられるようなスケジュールや時計などを示し、時間によって活動時間が区切られていることを理解できるようにしたり、残り時間を確認しながら、活動の一覧表に優先順位を付けたりするなどして、適切に行動できるようにすることが大切である。

ク 言語の受容と表出に関すること

因果関係や時間的経緯から行動を調整したり、振り返ったりすることが難しく、思ったことをそのまま口にして相手を不快にさせるような言動を繰り返してしまう場合には、ロールプレイなどにより相手の話を受けてやり取りをする経験を重ねたり、ゲームなどを通して適切な言葉を繰り返し使用できるようにしたりして、感情の理解や状況に応じた言葉のやりとりの指導を工夫することが大切である。

ケ 障害の特性の理解に関すること

対人関係が上手くいかないことを感じている一方で、自分の長所や短所、得手不得手を客観的に認識することが難しかったり、他者との違いから自分を否定的に捉え自尊心の低下が生じてしまったりする場合には、個別指導や小集団指導などの指導形態を工夫しながら、対人関係に関する技能を習得する中で、自分の特性に気づき、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにすることが大切である。

コ 情緒の安定に関すること

自分の行動を注意されたときに、衝動的に反発して興奮を静められなくなる場合には、自分を落ち着かせることができる場所に移動してその興奮を静めることや、いったんその場所を離れて深呼吸をするなどの方法があることを教え、それらを実際に行うことができるように指導することが大切である。

また、注意や集中を持続し、安定して学習に取り組むことが難しい場合には、刺激を統制した落ち着いた環境で、必要なことに意識を向ける経験を重ねながら、自分に合った集中の仕方や課題への取組方を身に付け、学習に落ち着いて参加する態度を育てていくことが大切である。

(タイトル)

○児童(生徒)の実態	
○指導のねらい	
○主な自立活動の区分・項目	

○学習活動の流れと指導のポイント

	学習活動	指導のポイント

○指導の成果と課題

行事への参加について考えよう

() 月 () 日 () 曜日
 () 年 () 組 氏名 ()

1. 別紙の年間行事予定表を見て、参加の必要がある行事を蛍光ペンでチェックしましょう。
2. 内容が分からない行事について確認しましょう。
3. 楽しいな行事を1つ書きましょう。

楽しいな行事	理由

4. 参加に不安を感じる行事を3つ書きましょう。

	不安を感じる行事	理由
A		
B		
C		

5. 4の行事への参加方法について考えましょう。

不安な行事	参加方法	
A	①最初から最後まで参加する ③見学する	②一部 () に参加する ④その他 ()
B	①最初から最後まで参加する ③見学する	②一部 () に参加する ④その他 ()
C	①最初から最後まで参加する ③見学する	②一部 () に参加する ④その他 ()

実践6 ワークシート

6. 行事への参加について考えたとき、今の自分に必要なスキルは何だと思いますか。あてはまるものに○印をつけましょう。いくつ選んでも構いません。

スキル	○印記入欄
①友達とコミュニケーションをとること	
②自分の感情を表現すること	
③自分の気持ちをコントロールすること	
④周囲の状況を理解すること	
⑤友達的心情を理解すること	
⑥周囲の状況に合わせた言動をすること	
⑦集中して活動すること	
⑧その他 ()	

時間は有限！時間の管理術

() 月 () 日 () 曜日

() 年 () 組 氏名 ()

1. 今の生活をチェック！

○まずは、以下のチェック項目に回答しましょう。

チェック項目	回答欄
① 平日に就寝時刻がとても遅くなってしまいう日がありますか。	はい ・ いいえ ↑ ↑ ②に進む 終了
② 就寝時刻が遅くなる日は、1 週間のうち、何日くらいありますか。	日くらい

○次に、平日で、就寝時刻が遅くなってしまいう日について、時間の使い方を下の表に書きましょう。毎日、ほぼ同じ時刻に寝ている生徒は、普段の時間の使い方を書いてください。

5:00	6:00	7:00	8:00	～	16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00
				学 校								

2. 時間を有効活用するためのコツ

○限られた時間で全て完璧にやろうとすると無理が生じて、生活リズムが乱れてしまう可能性があります。

⇒やるべきことについて、(**優先順位**) をつける！

○学校の勉強だけでなく、趣味の時間も大切です。

⇒趣味の時間を確保するために、(**規則正しい生活**) を心がける！

3. 時間の使い方の改善点

○すぐに改善できそうなことを1つ考えて書きましょう。(焦らず1つずつ!)

○理想的な時間の使い方を考えて、下の表に書きましょう。

5:00	6:00	7:00	8:00	～	16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00
				学 校								

★これを今後の目標と考えて、時間をかけて達成を目指していきましょう!

いろいろな視点から物事を考えよう

() 月 () 日 () 曜日
 () 年 氏名 ()

目 標	①様々な人の目線から考えられるようになる。 ②よりよい解決策を考える姿勢をもつ。
-----	---

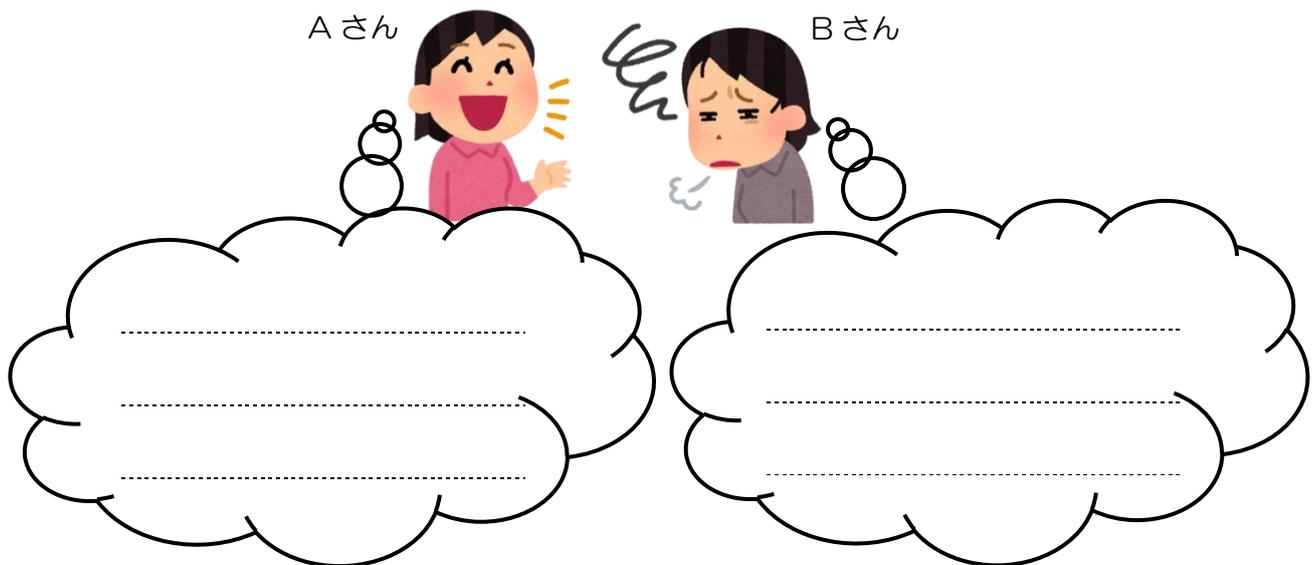
次のイラストは、電車の中での一コマです。

Aさんは社交的で、たくさん友達をつくりたいとっていて、電車内で積極的にBさんに話しかけています。

Bさんはおとなしい性格で、電車の中では静かに過ごしたいとっていますが、Aさんうまく伝えられずにいます。

2人は同じ学校に通っていて、お互いのことを知っていますが、学校ではあまり話をしたことはありません。

1. それぞれの気持ちを想像して、吹き出しの中に書いてみましょう。



2. AさんやBさんに何かアドバイスはありますか。

Aさん： _____

Bさん： _____

3. AさんやBさんと同じような経験をしたことはありますか。

4. この学習を通して分かったことや気づいたことを書きましょう。

どんな気持ちか考えよう

() 月 () 日 () 曜日

() 年 氏名 ()

★各場面に当てはまる感情を書きましょう。



★振り返り

作成委員及び編集体制

- チームで支える特別支援教育校内支援充実事業「通級による指導の手引～指導の実際編～」
作成委員

所 属	職 名	氏 名	備 考
青森市立長島小学校	教諭	小鹿 真紀子	令和 6、7 年度
つがる市立木造中学校	教諭	阿部 忍	令和 6、7 年度
黒石市立黒石小学校	教諭	栗林 恭子	令和 6、7 年度
三沢市立第一中学校	教諭	小田桐 春香	令和 6、7 年度
むつ市立第二田名部小学校	教諭	笹原 尚子	令和 6、7 年度
八戸市立根岸小学校	教頭	三浦 祐子	令和 6、7 年度
県立北斗高等学校	教諭	田中 美紀	令和 6、7 年度
県立八戸中央高等学校	教諭	柴谷 葉子	令和 6、7 年度
県立尾上総合高等学校	教諭	木村 歩	令和 6、7 年度
県総合学校教育センター	指導主事	加賀谷 紀	令和 6、7 年度
東青教育事務所	指導主事	白取 大地	令和 7 年度
西北教育事務所	指導主事	廣森 吉明	令和 7 年度
中南教育事務所	指導主事	葛西 昭吾	令和 7 年度
上北教育事務所	指導主事	加藤 梢恵	令和 7 年度
下北教育事務所	指導主事	竹林 千亜紀	令和 7 年度
三八教育事務所	指導主事	橘 宏卓	令和 7 年度

- 県教育庁においては、次の者が編集に当たった。

下山 敦史	県教育庁学校教育課長
船水 泰仁	県教育庁学校教育課課長代理
相馬 力	県教育庁学校教育課特別支援教育推進室長
相坂 潤	県教育庁学校教育課特別支援教育推進室主任指導主事
熊谷 洋治	県教育庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事
田村 恵	県教育庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事
渋谷 悟	県教育庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事
森山 貴史	県教育庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事
五十嵐 優美子	県教育庁学校教育課小中学校指導グループ指導主事
小角 大樹	県教育庁学校教育課高等学校指導グループ指導主事